



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA

DIMENSÕES DA AULA E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Uberlândia - MG

2011

DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA

**DIMENSÕES DA AULA E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.
Linha de pesquisa: saberes e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Uberlândia - MG

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A779d Arruda, Durcelina Ereni Pimenta, 1976-
 Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior
 presencial e a distância / Durcelina Ereni Pimenta Arruda. - 2011.

147 f. : il.

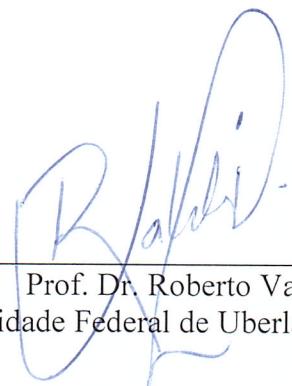
Orientador: Roberto Valdés Puentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

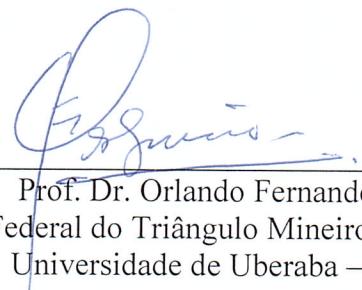
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Ensino a distância - Teses. 4. Professores universitários – Formação – Teses. I. Valdés Puentes, Roberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profa. Dra. Maria Teresa Menezes Freitas
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a **Deus** que sempre esteve em minha vida, até mesmo quando eu me via em situações de desestímulo e descrença, devido à sua luz pude encontrar caminhos que me fizeram encontrar sentido a tudo que estava passando. Com isso fui capaz de superar os obstáculos, realizar o meu sonho de ser Mestre em Educação e dar início a uma longa jornada de trabalho.

Agradeço ao **meu marido Eucídio**, que eu carinhosamente chamo de Tinho, pelo carinho, compreensão, amor, amizade e por todas as orientações, conversas e críticas que fizeram com que eu refletisse e chegasse até aqui.

Agradeço aos **meus irmãos** por estarem sempre perto, mesmo estando distantes. Sou muito feliz por ter todos vocês na minha vida.

Agradeço aos **meus sobrinhos** que souberam conviver com as minhas ausências nas férias escolares e nos fins de semana durante esse um ano e meio, e ainda se não soubessem disso, me ensinaram muito sobre a sua rotina escolar e as práticas pedagógicas de seus professores.

Agradeço de forma espiritual aos **meus pais Maria e Paulo**, que apesar de nos deixar, continua iluminando e guiando seus filhos.

Agradeço a **toda minha família**: tios, tias, cunhadas, cunhados, primos e primas, todos de alguma forma torceram pelo meu sucesso e sei que continuam torcendo.

Agradeço ao **Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes** que acreditou em mim e no meu trabalho e durante todo esse tempo mostrou me um caminho de esperança e possibilidades da EaD pelo campo da Didática. Agradeço pelas leituras atentas e pelos referenciais teóricos, pois trouxeram importantes contribuições a este trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a todos os membros da minha banca de qualificação, os (as) professores (as) Andréa Maturano Longarezi, Maria Teresa M. Freitas, Orlando Fernández Aquino, pelas observações e reflexões feitas na Qualificação. As quais contribuíram para que eu estudasse mais e refletisse sobre minha pesquisa, a fim de encontrar cada vez mais respostas para o meu objeto de pesquisa.

Agradeço também a professora Adriana Pastorello Buim e Maria Célia Borges, por aceitarem compor minha banca de defesa de Mestrado.

Meus sinceros agradecimentos a todos(as) amigos(as) que de algum modo fazem parte da minha vida, mas que não foram citados, afinal são muitos e citar um e deixar de citar outro seria uma insensibilidade de minha parte. Ainda agradeço a todas e todas que vivenciaram comigo a experiência do mestrado, cada momento de descoberta, cada disciplina cursada, cada dificuldade na construção dos artigos finais e por toda a saudade que este momento irá nos deixar.

Agradeço também a todos(as) secretários(as) da FACED- UFU pela disponibilidade e presteza no esclarecimento de dúvidas que surgiram ao longo do mestrado.

Agradeço ao Curso de Pedagogia presencial e a distância e aos professores que fizeram parte desta pesquisa, que deram contribuições ricas e detalhadas, sem as quais este trabalho seria inviável.

Agradeço aos grupos de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia: GEPEDI - Didática e Desenvolvimento Profissional dos professores: educação básica e superior; GEAMA - Grupo de Ensino - Aprendizagem na perspectiva marxista; GEPEGH - Grupo saberes e práticas em ensino de Historia e Geografia. Estes me acolheram e permitiram que eu tivesse acesso a discussões ricas e significativas para o meu aprendizado e para minha pesquisa.

Agradeço, por fim, ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED-FACED-UFU), da Universidade Federal de Uberlândia, pela qualidade e também por financiar meus estudos, por meio de bolsa CAPES.

RESUMO

A dissertação apresentada foi desenvolvida com a participação de cinco professores (as) que atuam na Faculdade de Educação no curso de Pedagogia presencial e no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia, localizada em Minas Gerais. Os objetivos da pesquisa são: 1) Identificar e analisar as relações que os professores universitários estabelecem entre as práticas pedagógicas na educação a distância e suas relações com as práticas consolidadas destes professores na educação presencial e 2) Compreender as interrelações entre as práticas pedagógicas em diferentes modalidades de educação, de maneira a analisar as possíveis mudanças e permanências das ações docentes na educação presencial e na EaD. A presente pesquisa fundamentou-se na análise proposta pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório e os dados foram construídos por meio de formulário e questionário semi-estruturado com questões abertas e fechadas. No decorrer da construção do texto, procurou-se tecer considerações acerca da Docência no Ensino Superior: distâncias e presenças na constituição do trabalho do professor universitário e sobre a educação a distância no ensino superior brasileiro: aspectos históricos e as condições atuais. Outro aspecto de grande relevância abordado no texto se trata da formação de professores para atuar com tecnologias na educação presencial e a distância e as suas competências didático-pedagógicas no fazer profissional com ambas as modalidades de ensino.

Palavras chave: Docência universitária; Formação de Professor; Competências didático-pedagógicas.

ABSTRACT

The thesis presented here was developed with the participation of five teachers (as) who work in the Faculty of Education Faculty of Education classroom course and distance Education, Federal University of Uberlândia in Minas Gerais. The research objectives are: 1) Identify and analyze the relationships established between university professors teaching practices in distance education and its relationship with the consolidated practices of these teachers face in education, and 2) Understanding the interrelationships between teaching practices in different forms of education, in order to analyze the possible actions of the changes and continuities in teacher education and distance education classroom. This research was based on the analysis proposed by exploratory qualitative research and the data were constructed using a questionnaire and semi-structured questionnaire with open and closed questions. During the construction of the text sought to make considerations about the Teaching in Higher Education: distances and presences in the constitution of the university teacher's work and on distance education in higher education in Brazil: historical aspects and current conditions. Another great aspect of relevance addressed in the text it comes to training teachers to work with technology and distance education and skills in making didactic and pedagogical work with both types of education.

Keywords: University teaching; Teacher Training; teaching and pedagogical skills.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONDIÇÕES ATUAIS	40
1.1 Panorama histórico da EaD no Ensino Superior no Brasil: das iniciativas privadas ao sistema Universidade Aberta do Brasil	40
1.2 Educação a Distância no Brasil: Associações, Ensino Superior e Legislação	44
1.3 Sobre o consórcio de instituições públicas de ensino superior – UAB.....	49
CAPÍTULO 2 - DIDÁTICA E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	54
2.1 A formação do docente universitário no Brasil: uma breve história.....	54
2.2 Didática do ensino superior em diferentes modalidades de educação.....	60
2.3 Formação didático-pedagógica do professor universitário para atuar em uma sociedade mediada por tecnologias	67
2.4 Formação didático-pedagógica específica para o professor atuar em cursos a distância: o caso do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia.....	73
2.5 Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância.....	77
2.6 Dimensão sociocultural do processo de ensino e de aprendizagem – a importância da escola como espaço sistematizado de formação	83
CAPÍTULO 3 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: Saberes e Competências em cursos presenciais e a distância	87
3.1 A caracterização dos professores pesquisados.....	88
3.1.1 Professor A	89
3.1.2 Professor B	90
3.1.3 Professor C	90
3.1.4 Professor D	91
3.1.5 Professor E	92
3.2 Comparação entre professores	94
3.3 Discussão dos dados: aspectos dos saberes e competências na educação superior presencial e a distância.....	95
3.4 Gestão da Matéria: organização do processo de ensino aprendizagem na educação	109
3.5 Elementos constitutivos da prática pedagógica do professor universitário de cursos presenciais e a distância	122
3.6 Aspectos das (possíveis) modificações na prática pedagógica do professor universitário presencial após atuar em cursos a distância	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS	140
Anexo 1 – Formulário/Questionário	147
Anexo 2 – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABRAEaD -	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ABED -	Associação Brasileira de Educação a Distância
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD -	Educação a Distância
CET -	Comitê de Ética em Pesquisa
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPES -	Instituições Públicas de Ensino Superior
IFES -	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
TIC -	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro comparativo de disciplinas do curso de Pedagogia presencial e a distância da Universidade Federal de Uberlândia	34
Tabela 2: Características dos professores sujeitos da pesquisa	38
Tabela 3: Quantidade de matrículas na Pós Graduação – período de 2001 e 2009	57
Tabela 4: Questão 21 - Em que você tem maior dificuldade no dia-a-dia do trabalho com a educação a distância?	97
Tabela 5: Questão 22 - Compare o seu trabalho virtual e presencial (marque as alternativas verdadeiras)	102
Tabela 6: Questão 35 - Em relação ao Planejamento da disciplina ministrada, como você avalia os seguintes aspectos:	111
Tabela 7: Questão 36 - Em relação à gestão da matéria no processo de interação com os alunos, como você avalia os seguintes aspectos:	113
Tabela 8: Questão 37 - Em relação ao desenvolvimento dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos, como você avalia os seguintes aspectos:	114
Tabela 9: Questão 39 - Em relação à quantidade de instrução para os alunos de sua disciplina, como você avalia os seguintes aspectos:	115
Tabela 10: Questão 42 - Somando suas horas de trabalho na educação presencial e na EAD, qual sua carga horária semanal atualmente:	116
Tabela 11: Questão 40 - Quais são as tecnologias que você mais utiliza no planejamento das atividades do curso que você ministra a distância? (Cite os recursos/ferramentas utilizados)	117
Tabela 12: Questão 38 - Em relação à utilização de perguntas orientadoras do material didático elaboradas, como você avalia os seguintes aspectos:	120
Tabela 13: Questão 34 - Em relação às estratégias de ensino e aprendizagem da modalidade EaD e presencial, como você avalia os seguintes aspectos:	123
Tabela 14: Questão 33 - Marque as possíveis modificações na sua prática pedagógica em ambas as modalidades a partir das experiências adquiridas com o trabalho na EaD e na EP?	125
Tabela 15: Questão 47 - De que forma você acompanha a sua disciplina a distância e presencial?	132

Tabela 16: Questão 54 - Em geral, o horário que você atende à demanda dos alunos de EAD, ou seja, responde e-mail, acessa o ambiente virtual, responde as dúvidas no fórum da disciplina, ocorre mais

134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de instituições de educação superior – Brasil 2000-2009	56
Gráfico 2: Crescimento da Educação Superior - 2001-2009.....	57
Gráfico 3: Distribuição dos alunos por tipo e nível da oferta do curso.	58
Gráfico 4: Quadro comparativo do tempo de experiência na EaD	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de transmissão de conteúdo televisivo e/ou radiofônico	43
Figura 2: Modelo de transmissão de conteúdo via Internet.....	44
Figura 3: Modelo de funcionamento da UAB	51

INTRODUÇÃO

Vislumbramos nosso interesse por essa pesquisa no momento em que foi possível detectar problemas e questões necessárias, tais como: quem é o professor que exerce a docência nos cursos superiores a distância? Quais as competências e habilidades deste professor para trabalhar com esta modalidade de educação e com a disciplina em questão? Quais as relações estabelecidas entre as práticas docentes destes professores na educação presencial e na Educação a Distância (EaD)? O que muda na prática presencial do professor, quando ele atua na EaD? Quais saberes da educação presencial o professor incorpora na EaD? Quais as possíveis modificações nas dinâmicas pedagógicas de ambas as modalidades a partir da inter-relação de ações de um professor que atua nas duas modalidades?

O primeiro ponto que levantamos foi a real necessidade de desenvolver uma análise dessa natureza. Sabíamos da existência de trabalhos teóricos acerca da EaD e das novas tecnologias educacionais, mas pairavam diversas dúvidas quanto a possíveis modificações no papel do trabalhador da educação no uso destas tecnologias em sua prática pedagógica presencial.

Após conversas com professores das disciplinas cursadas no mestrado, colegas e pesquisas próprias e a realização de leituras e fichamentos de bibliografias pesquisadas, chegamos aos objetivos propostos neste trabalho que são: analisar os elementos constitutivos da prática do professor universitário que atua em cursos de graduação na modalidade de EaD, pelo sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil). Além disso, esse objetivo surge devido ao fato de tentar compreender se é possível afirmar que a prática pedagógica dos professores da educação presencial melhora ou não quando exercem ao mesmo tempo a docência em cursos de Pedagogia a distância.

Paralelamente a estas questões, realizamos uma investigação sobre a questão da gestão da matéria, de modo a compreender o planejamento, a execução e a avaliação desenvolvidos pelos professores no curso a distância. De acordo com Gauthier:

A função da gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a

aprenderem o conteúdo. (GAUTHIER, 1998, p. 196)

Centramos nossa atenção neste aspecto por considerar que ele é um dos primeiros recursos dos professores para trabalhar, tanto na educação presencial quanto na educação a distância. Além disso, para entender e influenciar suas práticas os professores precisam a todo o momento estudar novas teorias, revisar outras e assim construir situações didático-pedagógicas que levem os alunos a aprender determinado conteúdo, ou seja, são elementos constitutivos das práticas docentes.

Sobre o problema e as justificativas

O problema de análise abordado nesta pesquisa nasceu de experiências empíricas com o trabalho que desenvolvemos como Tutora Virtual em cursos de Pedagogia a distância ofertados pelo sistema UAB por uma universidade federal paulista e, posteriormente, como tutora de um curso de Formação de professores para atuarem na EaD, ofertado por uma Universidade Federal mineira.

Observamos a existência de uma significativa literatura a respeito da introdução de Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar, tais como Gonçalves (1999), Arruda (2004), Sancho (2006) e outros. Porém estas pesquisas, em sua maioria, indicam as dificuldades da escola e do professor na inserção destas tecnologias nas práticas escolares, pouco dizem a respeito das práticas do professor universitário com tais tecnologias e destas práticas na modalidade de EaD brasileira. Uma das nossas teorias para este cenário está relacionada com a recente história da EaD no âmbito da educação superior, visto que as principais iniciativas nesse sentido ocorreram a partir de finais da década de 1990 e intensificaram-se nos anos 2000, com a regulamentação desta modalidade pelo decreto 5622 de 19/12/2006¹.

Conforme afirma Setton, “a contemporaneidade caracteriza-se por ser uma era em que a produção de bens culturais e a circularidade da informação ocupam um papel de

¹ BRASIL. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87:decreto-no-5622--19122006-decreto&catid=48:legislacao&Itemid=37>. Acessado em 20 de junho de 2010.

destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem”², o que leva à necessidade da prática do docente do ensino superior primar por reflexões sobre as mudanças advindas de sua práxis e das transformações tecnológicas recentes. Contribuindo para essa reflexão Tardif (2002, p.128) propõe uma pedagogia que priorize a “tecnologia da interação humana”, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas.

Outro elemento que destaca a importância deste trabalho diz respeito à ampliação da EaD no Brasil nos últimos anos, notadamente os cursos de educação superior. De acordo com os dados da ABRAEaD (2009)³, o Brasil saltou de 50 mil alunos no início de 2000, para mais de 590 mil em 2009, somente na educação superior. Destes, mais de 80 mil estão matriculados no sistema UAB⁴. Estes dados são significativos, pois demonstram que cerca de 20% dos alunos da educação superior desenvolvem seus cursos a distância, conforme dados obtidos no Censo EaD 2009⁵ (ABED, 2009).

Os dados noticiam, ainda, um crescimento exponencial das matrículas na EaD durante a década de 2000, e mostram que não existem apenas iniciativas privadas nesta modalidade de educação. A UAB demonstra a criação de políticas de formação em nível superior e sua semelhança em relação a outras iniciativas já consolidadas em outros países como Inglaterra, Espanha, China e Índia (PETERS, 2003a)⁶. Há de se resguardar as diferenças entre cada modelo de EaD adotadas nestes países e que este trabalho não se propõe discutir.

A UAB tem como foco oferecer cursos superiores gratuitos para moradores de cidades não atendidas por instituições públicas ou cujos cursos ofertados não sejam suficientes para atender a demanda da região. Foi criada em 2005 e atualmente conta com 74 instituições públicas que oferecem cursos em nível de Mestrado profissional, graduação,

² SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia:** um campo com novas configurações. Educ. Pesquisa. jun. 2002, vol. 28, n.º1, p. 109.

³ ABRAEaD. **Anuário Brasileiro Estatístico da Educação a Distância.** São Paulo: Instituto Monitor/ABED, 2008.

⁴ UAB. **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acessado em 27 de junho de 2010.

⁵ ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/abed.asp>>. Acessado em 18 de dezembro de 2010.

⁶ PETERS, Otto. **A educação a distância em transição:** tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2003a

especialização e extensão em mais de oitocentos polos de apoio presencial espalhados pelo país.

Ao vivenciar este crescimento, alguns questionamentos surgiram ao longo de nossa experiência na tutoria virtual e no curso de Formação de professores autores. A nosso ver, tais questões representaram problemas relevantes de serem investigados na pesquisa: quem é o professor que exerce a docência nos cursos superiores a distância? Quais competências e habilidades são necessárias a este professor para trabalhar nesta modalidade? Quais as competências e habilidades esperadas para o trabalho deste professor na modalidade EaD? Quais são as relações estabelecidas entre as práticas docentes destes professores na educação presencial e na EaD? O que muda na prática presencial do professor quando ele atua na EaD? Quais saberes da educação presencial o professor incorpora na EaD? Quais são as possíveis modificações nas dinâmicas pedagógicas de ambas as modalidades a partir da inter-relação de ações de um professor que atua nas duas modalidades?

Estes problemas articularam-se com a preocupação atual do governo em garantir parâmetros de qualidade da EaD no Brasil, conforme os Referenciais de Qualidade da EaD no país, publicados em agosto de 2007 (BRASIL, 2007). A garantia de padrões mínimos de qualidade vincula-se diretamente com as políticas de formação docente para a atuação em cursos superiores a distância, sejam elas em caráter inicial ou continuada.

Peters (2003b) chama a atenção para o problema da formação e da prática do professor universitário, uma vez que este é um dos principais atores da EaD contemporânea. Para esse autor ainda existe um embate entre o modelo de formação e de prática docente presencial que não se aproxima e não dá conta das necessidades específicas do trabalho com EaD como: “flexibilidade; mudança de papel do professor como agente de formação; aprendizagem “distante” do aluno, porém mediada pelo professor; planejamento da ação docente e distribuição de funções das ações pedagógicas”.

A justificativa clássica de uma pesquisa está relacionada à lacuna teórico-empírica existente sobre o assunto. Consideramos que este trabalho justifica-se mais pelas implicações de seus resultados, pois podem trazer importantes discussões acerca do trabalho e da prática docente na EaD, uma vez que são ainda territórios a serem compreendidos e sua ampliação no contexto brasileiro faz com que cada vez mais professores atuem nesta modalidade, o que

demandam problematizações a respeito destas práticas com vistas à compreensão do seu impacto na educação brasileira.

O Brasil carece de trabalhos que versem sobre a prática pedagógica de professores universitários que atuam na EaD devido ao aumento considerável de matrículas nesta modalidade nos últimos anos e porque tem havido investimentos públicos por meio da UAB na oferta de cursos na modalidade à distância. Além disso, há poucos professores formados especificamente para atuarem nesta modalidade de educação e, na sua ausência, o lugar é ocupado pelos próprios professores que atuam na Educação presencial. Notamos a carência de cursos de formação de professores universitários para atuarem na EaD no pequeno número de linhas de pesquisa em nível de Mestrado e Doutorado que objetivam formar profissionais nesta área. Em geral, os professores são formados em serviço ou por meio da elaboração de pesquisas de mestrado e doutorado individuais na área. Na função docente na EaD, estes professores precisam de um conjunto de especificidades próprias desta modalidade de Educação que não faziam parte de suas práticas historicamente constituídas, na perspectiva dos saberes docentes defendidos por Tardif (2002).

Além disso, os estudos sobre os saberes docentes podem ser incluídos no paradigma de pesquisa destinado à análise do pensamento dos professores e têm sido foco de interesse de pesquisadores, educadores e especialistas em nível internacional há pelo menos trinta anos, com o início dos trabalhos de Shulman (1986), (Puentes, Aquino & Neto, 2009). Essas pesquisas possuem claras implicações para a educação de professores e seu desenvolvimento profissional. Ao incorporar estes saberes nas dinâmicas da EaD, interessa saber quais as estratégias utilizadas pelo professor para mediar o processo de aprendizagem em uma modalidade inicialmente desconhecida por ele. Além disso, interessa-nos compreender quais as interfaces das relações entre as práticas pedagógicas de diferentes modalidades.

Outro elemento que chama a atenção é o pequeno número de contribuições acadêmicas sobre a prática pedagógica do professor universitário em EaD. Neste sentido, Steil (2005) e Saraiva (2006) afirmam que esta situação pode ser relacionada a experiências anteriores malsucedidas⁷ de EaD, que criaram olhares negativos sobre esta modalidade, tanto

⁷ De acordo com os autores, as experiências malsucedidas criam expectativas negativas sobre a modalidade EaD e fazem com que os professores tornem-se resistentes à esta modalidade. Historicamente no Brasil a EaD era

no senso comum, quanto nos meios acadêmicos. Tavares (2007), por outro lado, aponta algumas dificuldades ou limitações inerentes à EaD, destacando dentre os principais entraves da modalidade a falta de acesso à tecnologia e o despreparo da população para lidar com a mesma. Steil et al, (2005) complementam essa análise ao concluir que, da atitude dos alunos para com a EaD, decorre o sucesso ou insucesso da mesma, e que essa atitude depende da forma com que os alunos participam ou não das atividades propostas pelo curso.

A perspectiva da aparente transformação das práticas pedagógicas na modalidade a distância nos leva a concordar com Levy (1997), que considera o computador e a rede de informações (Internet) um terceiro processo de desenvolvimento das “tecnologias intelectuais”, sendo o primeiro a passagem da oralidade para a utilização da escrita e o segundo o advento da imprensa, que acelerou a disseminação do conhecimento por meio da impressão de livros. Esses processos caracterizam modificações históricas nas formas de apreensão e construção do conhecimento devido à utilização de processos cognitivos diferentes (linguagens oral, escrita e “simulação” por computador), o que caracteriza a complexidade dos meios comunicacionais contemporâneos.

Contudo, Bianchetti (2001, p. 28) considera que os conteúdos transmitidos pelas novas tecnologias apresentariam um processo educativo com caráter “policêntrico e difuso”, trazendo consequências para o surgimento de outros processos educativos e novos agentes pedagógicos, além daqueles representados pela escola, sendo que cresceria a importância da aprendizagem no próprio local de trabalho. Para este autor, a informatização da sociedade estaria promovendo uma “pedagogização” da vida cotidiana.

Para Gauthier é imprescindível, no contexto educacional apresentado pela contemporaneidade, que seja desenvolvida “uma reflexão acerca do repertório de conhecimentos que compõe o ensino”⁸.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões de professor, Tardif (2002, p. 11) considera que

caracterizada, pelo menos até o início da década de 2000, a experiências com altos índices de evasão escolar, que beirava a 90% das matrículas totais, conforme afirma Litto e Formiga (2009).

⁸ GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 19.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

O referido autor é enfático ao dizer que não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos pela formação universitária. Entretanto, reconhece que, mesmo que não tenham influência exclusiva, os saberes universitários também fazem parte daquilo que se convencionou chamar na atualidade de saberes profissionais.

Nesse sentido ampliando o conceito de saberes docentes aliamos ao pensamento de Gauthier, considerando que:

Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, (...). Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranqüilos, mais avançados, muito lentos, etc. (...) Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. (GAUTHIER, 1998, p. 20)

Desse modo, consideramos a relação dos docentes com os saberes como algo que não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, os próprios professores, no exercício de suas funções, constroem novas competências na prática de sua profissão. Ou seja, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Portanto, o foco de interesse da pesquisa está nos processos de racionalização que os sujeitos realizam sobre suas práticas. Nesses processos, nem sempre tranquilos ou pacíficos, os sujeitos muitas vezes percebem-se vivenciando conflitos internos ou enfrentando dilemas que nunca haviam sido racionalizados.

Outra questão advinda dessa situação diz respeito à modalidade de EaD ter ainda uma posição secundária nos processos de formação e sofrer resistências no ambiente universitário de graduação e pós-graduação. Temos observado nas práticas profissionais de tutoria virtual que as críticas à EaD deixam de levar em consideração as situações de transformações sociais advindas de tais tecnologias, de mudanças de mentalidade, situações

de aprendizagem, relações entre sujeitos e relações culturais no âmbito local e global. Acreditamos que pensar a EaD na educação superior é retomar a discussão de Hernández e outros sobre inovação na escola:

Em termos gerais, pode-se dizer que inovação é qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema. No entanto, a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe os seus efeitos. (HERNÁNDEZ et al, 2000, p. 19)

Faz-se necessário considerar o uso da modalidade EaD na educação superior como uma inovação, assim como o é o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, novos currículos que estabelecem relações diferentes na construção do conhecimento, novos processos didáticos ou até mesmo inovações organizacionais da escola. Dessa forma, as novas tecnologias não podem ser vistas somente no seu aspecto técnico, na sua objetividade, mas como objetivação do homem e elemento que permite tecer relações de aprendizagem na interação entre professores, alunos e saberes produzidos dessa relação, pois:

A universidade, em face da revolução tecnológica, é igual a qualquer organização do nosso tempo. Não se pode ignorá-la e deixar de aproveitar todos os seus benefícios. Evidentemente, como centro crítico e questionador por natureza, jamais será uma usuária incondicional das oportunidades criadas pela tecnologia. Mas desconhecê-la ou deixar de aproveitá-la, quando necessário, é absolutamente imperdoável (MARCOVITCH, 2002, p. 4).

Por outro lado, Goergen (2000), mesmo reconhecendo que a universidade continua exercendo papel social significativo, observa que cresce a impressão de que sua organização interna e sua forma de atuação tornam-se mais e mais defasadas com relação às expectativas da sociedade que se inova.

Que novas visões de conhecimento e de metodologia do conhecimento devem ser introduzidas no currículo de ensino superior? Que velhos conteúdos precisam ser descartados e que novos incorporados nos cursos de graduação, de formação profissional e de pós-graduação? Que métodos de ensino-aprendizagem precisam ser introduzidos na universidade para viabilizar o pleno aproveitamento dos novos recursos e meios de informação? Que visão crítica dos conhecimentos e métodos do conhecimento estão recebendo os estudantes de graduação? (SANTOS FILHO; MORAIS, apud Goergen ,2000, p. 52-53).

Este cenário envolve, lembra o autor, as críticas da “tecnoburocracia neoliberal”, que pretende transformar a universidade em instituição assistencial, eliminando seu potencial crítico/reflexivo.

No que tange às práticas pedagógicas no ensino superior, há de se observar que, tanto na educação presencial quanto na EaD, é possível defender a necessidade da criação de novos currículos e novos métodos de ensino na universidade.

Marcovitch (2002, p. 8) demonstra que a educação hoje, a despeito de posições retrógradas de certos setores da própria escola, deve utilizar os recursos da telemática⁹ como uma poderosa força difusora do saber, além disso, é desafio da educação arquitetar novas mentalidades em face da nova perspectiva tecnológica vivenciada pela sociedade atual. A universidade não pode falar com desembaraço a respeito da contemporaneidade se não demonstrar excelência no uso das novas tecnologias de informação.

Metodologia

Em virtude de tais discussões, uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos professores presenciais é compará-la com o trabalho dos professores da EaD. Esta comparação permite colocar em evidência as características didático-pedagógicas em ambas as modalidades de educação.

As principais ideias que norteiam e sustentam esse trabalho consistem em compreender, identificar e analisar as: a) Características do fazer pedagógico do professor universitário de dois cursos de licenciatura em Pedagogia, um presencial e outro a distância; b) Relações entre as práticas pedagógicas dos professores universitários na EaD e suas relações com as práticas consolidadas destes professores na educação presencial; c) Inter-relações entre as práticas pedagógicas em diferentes modalidades de educação, de maneira a analisar as possíveis mudanças e permanências das ações docentes na educação presencial e na EaD.

⁹ “A origem da telemática ocorreu com a junção entre a informática e as telecomunicações, essa configuração possibilitou a agregação de conteúdo em um único espaço e também a diluição de fronteiras espaciais” (BIANCHETTI, 2001, p. 33).

Neste sentido consideramos que cabe ao pesquisador confrontar o seu objeto de pesquisa diariamente para que assim, ele consiga desvelá-lo e obter novas informações. Além disso, Escudero (1987) faz uma distinção entre pesquisa sobre o ensino e pesquisa a partir do ensino – a última parte da ação educativa e o seu interesse não estão nos resultados nem na eficácia em função dos objetivos alcançados, “mas na compreensão do que acontece na classe, levando-se em conta que a prática é concebida a partir dessa perspectiva como uma ação intencional, proposital, total, descontextualizada, regida por regras pessoais e sociais e não por leis científicas”.

Escolhido o tipo de pesquisa, nosso caminho seguinte foi delimitar o método que se adequasse mais à nossa proposta de compreensão do problema.

Ao tratarmos dos elementos constitutivos do docente universitário e das possíveis especificidades das tecnologias educacionais e as implicações delas decorrentes no trabalho docente, buscamos employar uma metodologia que respondesse aos nossos questionamentos. O objetivo é uma compreensão mais ampla e subjetiva da realidade de trabalho docente na EaD.

Adotamos uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, exploratório e explicativo, por buscar levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho ao qual estamos mapeando condições de manifestação desse objeto, bem como trabalhando com registro e análise do fenômeno estudado, no intuito de identificar a inserção de novas tecnologias sob o olhar do trabalhador docente. Para Severino:

Na verdade, a pesquisa exploratória é uma preparação para a pesquisa explicativa, uma vez que, a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, 2007, p. 123)

A pesquisa qualitativa permite maior flexibilidade na constatação das subjetividades presentes nos diversos trabalhadores entrevistados – elementos que uma pesquisa *survey* não consegue abranger. Sendo assim, a abordagem qualitativa é adequada a essa pesquisa devido ao fato de valorizar a perspectiva dos participantes da pesquisa, professores que atuam em ambos os cursos e ministram as mesmas disciplinas, no processo de compreender, analisar e conhecer suas competências e saberes para lidar nas duas modalidades de Educação.

Segundo Fonseca (1995), a subjetividade, em seu sentido mais básico, reporta-se a tudo aquilo que está alocado no sujeito humano, por contraste às condições externas de existência, que precedem a entrada do sujeito no mundo. “A subjetividade não é única a cada indivíduo, na verdade ela é o resultado da censura da sociedade frente ao indivíduo e a reação deste é baseada na construção empírica do conhecimento”. Ou seja, a reação subjetiva de determinado sujeito à uma situação está associada ao seu conhecimento anterior e às influências da sociedade em que vive.

A subjetividade é fruto da singularidade do sujeito, que vive sob um contrato social hobbesiano, mas não deixa de lado sua individualidade, seu direito de ser diferente. Os significados, a leitura do mundo e as relações da educação na sociedade contemporânea e no cotidiano de cada trabalhador docente são únicos, daí a importância da apreensão da subjetividade em nossa pesquisa.

Uma pesquisa não tem a pretensão de ser fechada e responder a todas as questões que se propõe responder de forma única e verdadeira. Becker (1993) aponta que um questionamento colocado na pesquisa qualitativa é a apresentação de resultados distintos em projetos de pesquisa semelhantes. Mas esse mesmo autor afirma que isso acontece porque as “instituições não são iguais, possuem diferenças históricas, e até mesmo dentro de uma instituição podemos ter resultados de pesquisa distintos, devido ao olhar do observador/pesquisador”.

A característica de nosso objeto de pesquisa foi determinante na escolha da abordagem qualitativa com as técnicas de pesquisa de entrevistas estruturadas incorporadas ao Formulário/Questionário apresentado aos professores. Severino (2007) nos alerta que esse procedimento operacional serve de medida prática para a realização da pesquisa, conduzida mediante diferentes metodologias e fundada em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados.

Severino aponta alguns fatores que exercem influência na escolha das técnicas de pesquisa de entrevista estruturada e de Formulário/Questionário:

Entrevista Estruturada aproxima-se mais do questionário (...) Com questões bem diretivas, obtém do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis.

Questionário/Formulário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (...) As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos...Podem ser questões abertas ou fechadas (...). O formulário é geralmente usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas pelo entrevistador. (SEVERINO, 2007 p. 125)

A opção pela escolha dessa técnica de pesquisa faz com que busquemos obter um maior grau de estruturação de nossa pesquisa. Vale lembrar que isso não impede mudanças no decorrer do trabalho. De acordo com Alves-Mazzotti, são argumentos a favor de um maior grau de estruturação da pesquisa:

- a) qualquer pesquisador, ao escolher um determinado “campo”, já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros;
- b) dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente; nesse caso é preferível torná-la pública;
- c) a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação. (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 148)

Alves-Mazzoti (1998) considera que esse planejamento não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois, nos estudos qualitativos, a coleta sistemática dos dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões.

Escolhida a abordagem metodológica de cunho qualitativa, exploratória e explicativa, partimos para a escolha da técnica que seria empregada para irmos a campo a recolher estes dados e chegamos à escolha e elaboração do instrumento do Formulário/ Questionário.

Para se alcançar o principal objetivo desta pesquisa, nos foram exigidas interpretações sobre as “representações” que os professores possuem sobre EaD, sua prática pedagógica na modalidade em si e os elementos constitutivos que o professor precisa construir diante das novas exigências.

Existe um imaginário criado sobre a EaD e sobre os meios tecnológicos de comunicação e informação em nossa sociedade. Em relação a ambos, os docentes tem algo a dizer, tanto de caráter geral, quanto no que diz respeito ao seu trabalho em particular.

Essa pesquisa permite esse tipo de análise devido a intensificação da EaD no ensino superior, a sociedade contemporânea produziu uma espécie de “senso comum” sobre a sua inserção social. Existem, de um lado, aqueles que criticam por desconhecimento da modalidade; de outro, aqueles que a abraçam sem questionamento; e ainda os que se consideram entre estas duas vertentes. Isso possibilita uma falsa impressão de que nossa pesquisa vai encontrar resultados óbvios, baseados nessas três vertentes de pensamentos. Mas, esta nova realidade de educação permeada por instrumentos didáticos tecnológicos faz parte de um evento inacabado, portanto, de grande complexidade de análise.

As mudanças nas relações com as práticas consolidadas destes professores na educação presencial pela EaD, podem representar hoje uma revolução na educação como foi a invenção da imprensa - que tornou mais acessível os escritos da humanidade para a população. No entanto, devemos tratar desse assunto com cuidado - se hoje já não se faz tanto estardalhaço com relação à imprensa, visto que já se tornou parte de nossa sociedade como uma “tecnologia da inteligência” (Levy, 1993), o mesmo não se pode dizer da EaD. Não sabemos ainda o que fazer perante todas estas transformações.

Esta característica distinta do objeto desta pesquisa fez com que as perguntas apresentadas por Hernández, guardadas as suas especificidades, fossem úteis para os resultados buscados, conforme podemos observar:

- a) o que está acontecendo na situação social que tem lugar em um determinado contexto?;
- b) o que significam essas ações para os atores que participam delas?;
- c) como estão organizados os acontecimentos, através de que padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para se conduzir na vida cotidiana?;
- d) como se relaciona o que está acontecendo nesse contexto com a totalidade, com o que acontece em outros níveis de sistema?;
- e) como comparar os modos de organização da vida cotidiana neste meio com outras formas de organização da vida social em outros lugares e momentos? (HERNÁNDEZ, 2000, p. 42)

Com base nos pressupostos teóricos expostos acima, elaboramos um Questionário/Formulário (Anexo I) que passou a ser o eixo norteador no desenvolvimento da pesquisa empírica.

As respostas do Questionário/Formulário apresentados aos professores foram citadas na íntegra para que o leitor pudesse compreender melhor o que pensam esses professores sobre o tema objeto de estudo.

A seleção da universidade pesquisada

Apesar de se saber que toda escolha é proposital, procuramos identificar e enumerar alguns critérios para a seleção da universidade que faria parte do universo desta pesquisa. De acordo com Alves-Mazzotti:

A escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como os participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos. (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 169)

Os sujeitos desta pesquisa são professores universitários de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) que oferece dois cursos de graduação em Pedagogia, nas duas modalidades de Educação (presencial e a distância - sendo o curso EaD ofertado pelo sistema UAB), cujos professores atuem na mesma disciplina, em ambas as modalidades. Tal escolha justificou-se pelo fato de permitir melhor compreensão dos elementos constitutivos de suas práticas pedagógicas, conforme objetivo geral deste projeto.

Inicialmente realizamos um levantamento de todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) mineiras que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade a distância, por meio da UAB há, pelo menos, dois semestres (desde o segundo semestre de 2009) e que, paralelamente, ofertasse o curso de Pedagogia na modalidade presencial.

Após levantamento no banco de dados da UAB/CAPES¹⁰, chegamos a seis instituições com o perfil indicado. Os critérios para a escolha da instituição a ser pesquisada foram os seguintes: maior tempo de oferta do curso e maior número de professores do curso de Pedagogia presencial fazendo parte da equipe de autores e formadores das disciplinas no curso de Pedagogia a distância. Pelos dados do portal UAB, três instituições ofereciam os cursos há mais tempo: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A primeira foi excluída da seleção, pois inicialmente ofertava o curso Normal Superior, com material didático baseado no Projeto Veredas (curso ofertado pela Secretaria Estadual de Educação entre 2002 e 2005)¹¹.

A segunda instituição ofertou inicialmente o curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil, portanto, diferente daquele ofertado na modalidade presencial. Já a UFJF, apesar de ter iniciado suas atividades em 2007, não foi possível obter, por meio dos contatos realizados, os dados a respeito dos professores da educação presencial que faziam parte da sua equipe pedagógica.

Das três instituições restantes, uma delas não oferta o curso de Pedagogia há pelo menos dois semestres (UNIMONTES) e a outra só entrou na terceira etapa de ofertas de cursos UAB, com previsão de início das turmas em 2010.

A universidade que forneceu os dados necessários para o desenvolvimento dos trabalhos foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada no triângulo mineiro. Além da maior facilidade para se obter os dados, a abordagem do problema proposto demandou uma aproximação significativa com os sujeitos da pesquisa, uma vez que as relações estabelecidas com a prática docente na educação presencial e a distância envolvem aspectos que nem sempre se tornam aparentes em um contato inicial, nem podem ser captados apenas por instrumentos aplicados a distância.

¹⁰ UAB. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acessado em 27 de junho de 2010.

¹¹ Como nossa opção foi por uma Universidade que ofertasse o curso de Pedagogia, esta Universidade foi excluída devido ao fato do curso Normal Superior ter deixado de existir a partir da Resolução CP 01 de 15 de dezembro de 2005, que regulamentou o curso de Pedagogia no Brasil e este curso não existir na modalidade presencial investigada.

Após a escolha dos cursos, realizamos uma pesquisa exploratória junto aos representantes da Licenciatura em Pedagogia a distância, de maneira a levantar documentos a respeito do seu funcionamento como: tempo de funcionamento do curso; quantidade de alunos em formação; quantidade de professores envolvidos na docência (seja como professor, autor ou formador) e políticas oficiais de formação do docente para atuar na EaD.

Em posse desses dados, definimos o número de professores a serem pesquisados, por meio de uma amostra não probabilística e não intencional de 20% dos professores do curso. Marconi e Lakatos apontam alguns fatores que definem a amostra não probabilista.

A característica principal das técnicas de amostragem não-probabilista é a de que, não fazendo uso de formas aleatórias de seleção, torna-se impossível a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo, por exemplo, entre outros, de erros de amostra. Dito de outro modo não podem ser objeto de certos tipos de tratamento estatístico. (MARCONI; LAKATOS, 1982, p. 47)

Atualmente existem aproximadamente 25 professores atuando no curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação/UFU.

Entretanto, nem todos os professores atuam diretamente no curso de Pedagogia presencial – existem docentes que atuam nos curso de Sociologia, Filosofia e semelhantes – ou seja, eles precisam ser retirados do conjunto de professores selecionados, pois os mesmos não atendem a um dos objetivos específicos do nosso trabalho, que é compreender e identificar as características do fazer pedagógico do professor universitário de dois cursos de licenciatura em Pedagogia, um presencial e outro a distância.

Caracterização dos cursos pesquisados

Por suas particularidades, funcionamento e organização, procuramos informar ao leitor como se da a organização do curso de Pedagogia Presencial e a Distancia da UFU, para melhor compreensão do desenvolvimento da nossa pesquisa.

O curso de Pedagogia presencial da UFU

O curso de Pedagogia presencial da UFU foi criado em 1959 e reconhecido em 1964. Tem como objetivos formar alunos licenciados em Pedagogia, conhecidos como pedagogos (as) para atuarem na docência em educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores em secretarias de escolas. Além disto, podem atuar na gestão educacional no que se refere a avaliação e também na implementação de políticas educacionais para a melhoria da educação nas escolas, assim como na educação especial e na educação de jovens e adultos, conforme a última versão do Projeto Pedagógico, datado de 2006. Há de se salientar que o referido projeto pedagógico segue as últimas diretrizes do curso de Pedagogia no Brasil, entretanto podemos nos questionar se em quatro anos é humanamente possível formar um aluno que desempenhe satisfatoriamente tantas funções.

Atualmente o regime do curso é anual com duração de quatro anos, sendo oferecidas oitenta vagas: quarenta para o período diurno e quarenta para o período noturno.

O corpo docente do curso é constituído por 41 professores, dos quais 38 são doutores e três são mestres. À época do levantamento de dados (2010), todos os professores eram concursados e efetivos. Os professores do curso de Pedagogia são concursados da Faculdade de Educação para exercerem a docência no ensino superior e possuem quarenta horas de dedicação exclusiva à universidade em atividades diversas de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto será possível observar no capítulo de análise dos dados desta dissertação que os professores consideram que, além de desenvolverem todas essas atividades, também têm grande parte de seu tempo tomado por outras atividades como reuniões diversas tanto com alunos, quanto com coordenações.

A avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia presencial

No curso de Pedagogia presencial da UFU o processo de avaliação da aprendizagem tem como objetivo verificar os resultados do desempenho do estudante e da implementação e desenvolvimento do currículo, uma vez que a educação oferecida a esse aluno passa por uma visão de escola participativa em conjunto com a sociedade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a avaliação é encarada como processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando a tomada de

consciência da situação por meio da interpretação das informações, no sentido de oferecer subsídios para a intervenção e possível mudança da realidade avaliada.

Sendo assim, a forma de avaliação disponibilizada a serviço da educação e da formação do Pedagogo tem o intuito de diagnosticar os avanços e retrocessos da educação no âmbito das políticas públicas. Isto se faz necessário, uma vez que o projeto político pedagógico e a avaliação da aprendizagem do curso de pedagogia são pautados no processo de avaliação formativa, a qual visa acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio de estágios supervisionados, bem como o desenvolvimento das práticas previstas.

Sobre a avaliação da aprendizagem, em cada disciplina são distribuídos 100 pontos anuais. O aluno, para ser aprovado, deve alcançar o mínimo de 60 (sessenta) pontos e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência às aulas e outras atividades curriculares já planejadas.

O curso de Pedagogia a distância da UFU

O curso de Pedagogia a distância da UFU iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009, com previsão de formatura da primeira turma no segundo semestre de 2013. A oferta inicial foi de 410 vagas, distribuídas em cinco polos de apoio presencial, localizados nas cidades de Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. Em 2011 foi aberta a segunda turma, dessa vez com a oferta de 300 vagas, distribuídas em três polos de apoio presencial, localizados nas cidades de Araxá, Patos de Minas e Uberlândia.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância apresenta características muito semelhantes ao curso presencial. Apesar de ser ofertado no formato semestral, observamos que as disciplinas do curso presencial foram divididas em dois semestres e houve apenas a inserção de três novas disciplinas: Educação a Distância I e II e Educação Ambiental, conforme o quadro comparativo a seguir (Tabela 1).

Tabela 1: Quadro comparativo de disciplinas do curso de Pedagogia presencial e a distância da Universidade Federal de Uberlândia

CURSO DE PRESENCIAL	PEDAGOGIA	Carga horária total	CURSO DE DISTÂNCIA	Carga horária total
Componentes curriculares				
Curriculum e Culturas Escolares	120 h	Curriculum e Culturas Escolares 1 e 2	60h + 60h	
Didática 1	90 h	Didática 1 e 2	45h + 45h	
Didática 2	90 h	Didática 2 e 3	45h + 45h	
Educação de Jovens e Adultos	90 h	Educação de Jovens e Adultos 1 e 2	45h + 45h	
Educação Especial	90 h	Educação Especial /Libras	45h + 45h	
Educação Infantil	120 h	Educação Infantil 1 e 2	60h + 60h	
Estágio Supervisionado 1	150 h	Estágio Supervisionado 1 e 2	60h + 60h	
Estágio Supervisionado 2	420 h	Estágio Supervisionado 3 e 4	150h + 150h	
Filosofia	90 h	Filosofia 1 e 2	45h + 45h	
Filosofia da Educação	120 h	Filosofia da Educação 1 e 2	60h + 60h	
História da Educação 1	90 h	História da Educação 1 e 2	45h + 45h	
História da Educação 2	90 h	História da Educação 3 e 4	45h + 45h	
Metodologia do Ensino de Ciências	120 h	Metodologia do Ensino de Ciências 1 e 2	60h + 60h	
Metodologia do Ensino de História e Geografia	120 h	Metodologia do Ensino de História / Metodologia do Ensino de Geografia	60h + 60h	
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	120 h	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 1 e 2	60h + 60h	
Metodologia do Ensino de Matemática	120 h	Metodologia do Ensino de Matemática 1 e 2	60h + 60h	
Políticas e Gestão da Educação	120 h	Políticas e Gestão da Educação 1 e 2	60h + 60h	
Princípios e Métodos de Alfabetização	90 h	Princípios e Métodos de Alfabetização 1 e 2	45h + 45h	
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1	120 h	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1 e 2	60h + 60h	
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2	120 h	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3 e 4	60h + 60h	
Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 3	90 h	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 5 e 6	45h + 45h	
Projeto Integrado de Prática Educativa 1	120 h	Projeto Integrado de Prática Educativa 1 e 2	60h + 60h	
Projeto Integrado de Prática Educativa 2	120 h	Projeto Integrado de Prática Educativa 3 e 4	60h + 60h	
Psicologia da Educação 1	120 h	Psicologia da Educação 1 e 2	60h + 60h	

Psicologia da Educação 2	120 h	Psicologia da Educação 3 e 4	60h + 60h
Seminário de Prática Educativa	20 h	Seminário de Prática Educativa 1 e 2	10h + 10h
Sociedade, Trabalho e Educação	90 h	Sociedade, Trabalho e Educação 1 e 2	45h + 45h
Sociologia da Educação	90 h	Sociologia da Educação 1 e 2	45h + 45h
Disciplina optativa	60h	Disciplina optativa 1 e 2 Educação Ambiental	30h + 30h 45h
Carga horária total:	3320h	Carga horária total:	3270h

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Como se pode observar, as diferenças no que diz respeito ao conjunto de disciplinas de ambos os cursos são mínimas, uma vez que há o desdobramento das disciplinas anuais em dois semestres.

Em função desta característica, o curso de Pedagogia a distância apresenta as mesmas diretrizes do curso presencial quanto às dimensões formativas do profissional da Pedagogia.

Os profissionais e a organização didático pedagógica do curso de Pedagogia a distância da UFU

No que diz respeito ao corpo docente, a maioria dos professores que atuam no curso de Pedagogia a distância são oriundos do curso de Pedagogia presencial. Entretanto, não se constituem como professores “efetivos” do curso, visto que se trata de um curso no âmbito de um projeto específico da UAB, sem garantias, até o momento, de regularidade. Além disso, existe um processo seletivo público para a contratação dos professores, os quais são remunerados por meio de bolsa benefício do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Para atuarem no curso de Pedagogia a distância os professores precisam, ainda, realizar um curso de formação de professores de produção de material didático para EaD com duração de 80 horas, conforme será discutido adiante.

Outra questão a ser tratada no Curso de Pedagogia a distância tem a ver com a grande quantidade de profissionais envolvidos, bem como com a infraestrutura de apoio que mobiliza. Além dos professores, atuam no curso tutores presenciais e a distância, na

proporção de um tutor para cada 25 alunos, uma equipe multidisciplinar que atua nas áreas de produção de vídeo, gestão das tecnologias digitais, produção de material didático e avaliação presencial, além de estagiários.

O curso faz uso de diferentes estratégias didático-pedagógicas: material didático impresso (guia de estudos) e vídeos produzidos e distribuídos em DVD, de maneira a permitir que o aluno accesse por meio de diferentes aparelhos, desde o DVD convencional ao computador pessoal. Esta escolha também levou em consideração dados recentes que demonstram uma maior inserção do aparelho DVD nos lares brasileiros, em comparação com o computador.

Juntamente com estes materiais, utiliza-se, no curso de Pedagogia a distância da UFU, o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*¹². Este ambiente é um espaço de interação, diálogo, troca de experiências e formação continuada, onde se disponibilizam e integram todas as mídias citadas anteriormente.

Em síntese, o Ambiente Virtual integra todas as demais mídias utilizadas no curso, entretanto, o material impresso referencia as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno, de maneira que ele possa ter acesso, independente do lugar em que esteja (o que somente é possível até o momento por meio do material impresso, que prescinde de aparelhos eletrônicos/digitais para o seu devido funcionamento).

Apesar da presença dos mesmos docentes em ambas as modalidades, as estratégias de ensino, aprendizagem e planejamento pedagógicos apresentam ser bem distintas, conforme será discutido posteriormente. Na educação presencial, o professor é o único responsável pelo desenvolvimento do conteúdo sob sua responsabilidade, já na EaD existem diversos profissionais que apoiam diferentes ações pedagógicas.

Uma vez identificados os cursos e os respectivos professores que desenvolvem atividades (seja na produção de material didático, seja no acompanhamento do aluno),

¹² A palavra Moodle era originalmente um acrônimo para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, que é principalmente útil para programadores e teóricos da educação. É também um verbo que descreve algo sinuoso, ou uma divertida atividade manual que leva frequentemente a insight e criatividade. Como tal, aplica-se tanto à forma como o Moodle foi desenvolvido, e à maneira como um estudante ou professor pode abordar o estudo ou ensino de um curso on-line. Quem usa o Moodle é um Moodler. Disponível em <http://moodle.org/about/>. Acessado em inglês e tradução própria em 12/12/2010.

partimos para uma análise de cunho qualitativo com o objetivo de compreender as práticas docentes no ensino superior na modalidade a distância e suas relações com as práticas destes professores nas mesmas disciplinas ministradas por eles no curso presencial.

Inicialmente fizemos um levantamento de todos os professores que atuavam no curso de Pedagogia entre outubro de 2009 e outubro de 2010.

Os dados coletados foram os seguintes: 25 professores atuam no curso de Pedagogia a distância, sendo que dezoito deles possuem vínculo com o curso presencial: apesar de existirem sete professores que não fazem parte do corpo docente, todos eles são professores da UFU e atuam em outro campi da universidade, localizado na cidade de Ituiutaba. Desses, seis desempenham funções no curso de Pedagogia presencial daquela unidade e outro atua no curso de Geografia presencial da mesma unidade.

Feito este levantamento, procedemos com a seleção dos professores que fariam parte da pesquisa. Nesta etapa da pesquisa, os professores foram convidados a dialogar e responder um Formulário/Questionário com 59 questões abertas e fechadas (Anexo I) que permitiram: caracterização dos professores (faixa etária, percurso profissional, experiência na EaD e formação); caracterização das suas práticas pedagógicas; relações com as práticas específicas da educação presencial; análise das especificidades da prática na EaD; processos de formação docente para atuar na modalidade de EaD e análise de aproximações ou distanciamentos entre as práticas docentes no curso presencial e no curso a distância.

Os cinco professores selecionados tinham em comum o fato de desenvolverem suas atividades no curso de Pedagogia há mais de um semestre. Ou seja, procuramos localizar professores que já haviam passado por uma experiência docente na EaD e que, possivelmente, trariam reflexões importantes sobre esta experiência anterior que implicariam em reorganização (ou não) de sua prática nesta modalidade, contribuindo de forma mais sólida com a pesquisa.

O Formulário/Questionário foi apresentado e aplicado aos cinco professores selecionados entre novembro e dezembro de 2010 e no momento da aplicação desse instrumento de pesquisa procurou-se esclarecer as dúvidas que foram surgindo para que o sujeito da pesquisa se sentisse participante de fato. A interpretação desses dados será tratada ao longo do texto, entretanto a maioria se dará no Capítulo 3.

Caracterização dos professores pesquisados

Conforme dito anteriormente, todos os professores pesquisados atuam simultaneamente no curso de Pedagogia presencial e a distância. Optamos neste trabalho por utilizar as seguintes nomenclaturas para garantir o anonimato dos professores:

Tabela 2: Características dos professores sujeitos da pesquisa

Docentes	Experiência com Ens. Superior presencial	Experiência com Ens. Superior EaD	Mestrado/Doutorado – M/D - (Área)	Tempo de atuação na UFU
Professor A	7-10 anos	0-3 anos	D - Educação	2,5 anos
Professor B	11-20 anos	4-6 anos	M - Educação	18 anos
Professor C	11-20 anos	0-3 anos	D - Educação	14 anos
Professor D	11-20 anos	11-20 anos	D - Educação	18 anos
Professor E	11-20 anos	4-6 anos	D - Educação	6 anos

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

De maneira geral, observamos uma grande proximidade no tempo de experiência com a educação presencial em todos os professores pesquisados. Três dos cinco professores possuem, pelo menos, quatro anos de experiência na EaD anteriores, portanto, ao curso de Pedagogia a distância da UFU, cujo início se deu em outubro de 2009. Já os outros dois professores informaram que o curso de Pedagogia a distância da UFU foi a sua primeira experiência docente na EaD. Todos os professores iniciaram suas carreiras docentes na Educação presencial, conforme pode ser observado nos dados da tabela.

Organização da Dissertação

Nestes termos procuramos organizar esta dissertação em três capítulos. O primeiro focaliza a História da EaD no Brasil, as principais iniciativas nesta modalidade nos últimos anos e as experiências com a EaD no ensino superior nas últimas décadas, com ênfases para a

experiência da UAB, a partir de 2005. Por último, discutimos a experiência da UFU, por meio da oferta do curso de Pedagogia a distância.

O segundo capítulo discute os aspectos históricos referentes à formação docente universitária no Brasil. Esta discussão é analisada em paralelo com a ampliação do número de vagas no ensino superior brasileiro, tanto na modalidade presencial quanto a distância. São também discutidos neste capítulo os aspectos como o planejamento pedagógico, a gestão da matéria e da disciplina, a aprendizagem do professor universitário para uma sociedade em constantes mudanças, a didática universitária em cursos presenciais e a distância, assim como a autoria do professor, na perspectiva da mediação na educação presencial e a distância são alguns dos aspectos a serem abordados. É feita uma análise acerca da formação de docentes para atuar em cursos a distância e, em específico no curso de Pedagogia da FACED/UFU.

O terceiro e último capítulo apresenta os elementos constitutivos da prática docente universitária no curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância. Procuramos discutir, do ponto de vista teórico-empírico, os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa e tecer nossas considerações acerca do problema que origina esta pesquisa. Por último, são apresentadas as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONDIÇÕES ATUAIS

Os estudos acerca do ensino superior presencial encontram-se de maneira razoavelmente consolidados, entretanto, observamos certa ausência de materiais e discussões que versem sobre o ensino superior na modalidade de EaD. Em função disso, e de melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, procuramos apresentar, neste capítulo, um panorama histórico desta modalidade no Brasil, algumas de suas principais iniciativas, bem como experiências no ensino superior nas últimas décadas, com ênfases para a experiência da UAB, criada em 2005. Por último, discutimos a experiência da UFU, por meio da oferta de cursos superiores a distância, em especial o curso de Pedagogia.

1.1 Panorama histórico da EaD no Ensino Superior no Brasil: das iniciativas privadas ao sistema Universidade Aberta do Brasil

As primeiras iniciativas de EaD no Brasil surgiram no ano de 1904 com a criação das Escolas Internacionais, que trouxeram para o Brasil suas experiências com essa modalidade de educação. Os cursos oferecidos eram destinados a pessoas que necessitavam de formação básica para sua inserção no mercado de trabalho da época. (FORMIGA (2009).

A expansão esteve associada à escassez de vagas nos grupos escolares¹³ para o acesso da população às escolas presenciais, ou seja, físicas. A metodologia utilizada contava com recursos didáticos e pedagógicos baseados em materiais impressos como guias de estudo, apostilas e cadernos de exercícios. Estes materiais eram enviados ao aluno pelo correio e, após a realização das atividades propostas, encaminhados à escola para sua avaliação. O formato era de autoaprendizagem, no qual o aluno estudava sozinho e enviava suas atividades

¹³ O Grupo Escolar surgiu no país em 1893, no Estado de São Paulo e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado. Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. Ao implantá-lo, políticos, intelectuais e educadores paulistas almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos (SOUZA, 1998, p. 20).

por correspondência. É importante destacar que o transporte do material era feito por ferrovia e o resultado das avaliações das atividades realizadas chegava por correio, o que tornava mais difícil e lento o processo pedagógico.

Ainda na primeira metade do século XX, a atuação do governo na formação básica de profissionais para o mercado de trabalho se intensificou por intermédio de cursos por correspondência, com a criação do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941).

O segundo marco da EaD no Brasil foi, segundo Formiga (2009), a inserção do rádio a partir de 1923 por meio da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. O uso do rádio na EaD desde então, acabou se popularizando devido ao crescente acesso à tecnologia em questão e ao seu caráter massificador, apesar da preocupação do governo brasileiro com as possibilidades de difusão de pensamento subversivo, sobretudo após a década de 1930, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Chamamos a atenção ainda para o fato de que o presidente se apropriou do rádio de tal maneira que acabou por inaugurar uma era em que a difusão da política e dos ideais governistas chegavam a praticamente a todo o território brasileiro.

A televisão pode ser considerada o terceiro marco da EaD no Brasil a partir dos anos 1960 e 1970 e possui influência direta, juntamente com a radiodifusão, na criação do primeiro Código Brasileiro de Telecomunicações.

À época da promulgação do Código Brasileiro de Telecomunicações de 1962, a radiodifusão já despertava grandes interesses por pelo menos dois motivos. Um deles era inequívoco: emissoras de rádio e de televisão já apareciam como excelente veículo político, sendo arma importante em qualquer campanha eleitoral. O segundo estava se consolidando: crescia o mercado de radiodifusão e, com ele, crescia a participação dos meios de comunicação eletrônicos no bolo publicitário. Enquanto o rádio firmava-se como o meio de comunicação, por excelência, do interior do país, sendo, não raro, o único que realmente chegava às áreas mais afastadas, a televisão conquistava as cidades e antevia a possibilidade de ampliar sua área de recepção. A radiodifusão tornava-se, então, negócio lucrativo e com bom potencial de crescimento, porém, no raiar da década de 1960, já diminuía a taxa de crescimento da radiodifusão, conforme constatado. (PIERANTI; MARTINS, 2007, p. 9)

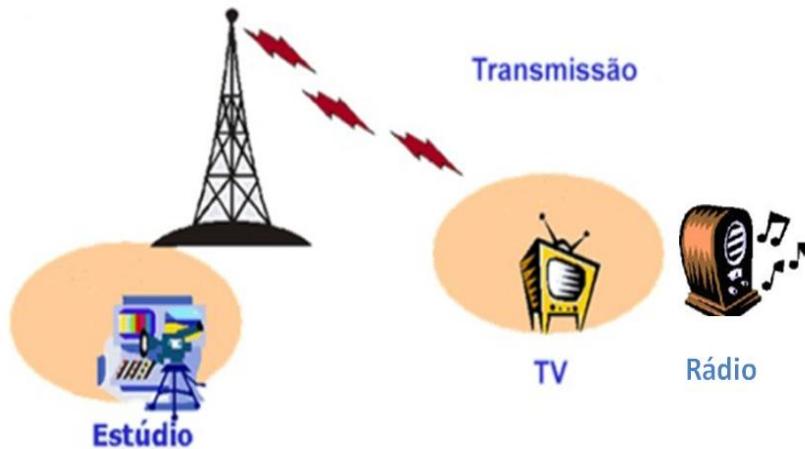
É possível perceber que a televisão começou a ser vista como um importante meio de comunicação urbano, com grande potencial de ampliação do acesso nas demais regiões. O crescimento das cidades, aliada a este meio de comunicação, fez com que a televisão ganhasse *status* de recurso educacional, por meio de iniciativas na EaD.

De acordo com Formiga (2009) o Código Brasileiro de 1967, promulgado à época do regime militar, passou a determinar a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas. Muitas concessões de TVs educativas acabaram sendo direcionadas a grupos de poder da época. Em 1970, por meio da portaria interministerial de nº 408/70, estabeleceu-se a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos em emissoras de rádio e televisão comerciais, apesar de os horários de transmissão nem sempre serem favoráveis aos ouvintes e telespectadores.

Um dos programas televisivos mais conhecidos e de maior repercussão nacional foi o Telecurso – sistema de educação à distância criado em 1978 em uma parceria da Fundação Roberto Marinho com a Fundação Padre Anchieta (mantenedora da TV Cultura), com a transmissão do “Telecurso 2º grau” e, em 1981, transmitindo o “Telecurso 1º grau”. Segundo dados da Fundação Roberto Marinho, todas as edições do Telecurso beneficiaram cerca de 5,5 milhões de pessoas, que obtiveram formação dos anos iniciais ou do ensino médio por meio desta EaD.

Devemos chamar a atenção para o alcance questionável dos objetivos propostos por este programa, uma vez que, historicamente, seu horário de transmissão se deu em períodos pouco favoráveis aos trabalhadores – geralmente entre cinco e seis horas da manhã – quando eles estavam saindo de casa para o trabalho. A metodologia utilizada pelo Telecurso, conhecido também como educação supletiva, proporciona ao aluno sem acesso à escola regular o estudo por meio da televisão e da resolução de exercícios. Os exercícios estavam disponíveis em apostilas vendidas em bancas e livrarias, mas sua compra não era obrigatória para a finalização do curso. Ao final, os estudantes eram submetidos às provas presenciais, aplicadas pelo governo federal e consideradas como requisito básico para a obtenção do diploma de nível fundamental ou médio.

Figura 1: Modelo de transmissão de conteúdo televisivo e/ou radiofônico



Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

O quarto e último marco da EaD é o uso do computador e da Internet nos processos educativos a distância. Os computadores nas universidades brasileiras datam da década de 1970, mas somente em meados da década de 1990 eles começam a se disseminar por todo o país devido, entre outros fatores: à abertura do mercado, à diminuição dos preços ao consumidor e à abertura da Internet para o público em geral (ARRUDA, 2004).

É interessante notar que há alguns equívocos do senso comum que vinculam a EaD a tecnologias contemporâneas como o computador. Ocorre que as tecnologias baseadas na microinformática acabam por tornar a EaD mais “atrativa”, principalmente devido a uma característica exclusiva: a possibilidade de produção e transmissão de conteúdos por qualquer pessoa, diferentemente do rádio e da televisão, cuja produção era e continua sendo, necessariamente, elaborada por uma equipe produtora e transmitida com baixas taxas de interação com o ouvinte ou telespectador. Já o computador, por meio da internet, permite ao aluno um contato direto e quase instantâneo com os transmissores do conteúdo e também a sua própria constituição como produtor/transmissor de conteúdo (Figura 2).

Figura 2: Modelo de transmissão de conteúdo via Internet



Fonte: <http://tecnologia.culturamix.com>

Observamos, portanto, que esta fase não pode ser compreendida apenas pelo uso do microcomputador, mas deste uso juntamente com a Rede Mundial de Computadores (Internet), que possibilita a interligação entre máquinas.

A ampliação da EaD no Brasil, notadamente na educação superior, ocorre de forma paralela ao crescimento da microinformática e da Internet no país, conforme veremos no próximo capítulo. Além dos aspectos comunicacionais, salientamos a recente diminuição de custos para transmissão de informações/materiais via Internet, bem como, da convergência de plataformas de mídias possibilitadas pelo computador/internet em que ocorre a integração de texto, imagem, áudio, vídeo e hiperlink.

1.2 Educação a Distância no Brasil: Associações, Ensino Superior e Legislação

A primeira iniciativa da EaD no ensino superior pode ser datada de 1973 por intermédio da atuação da UnB (Universidade de Brasília) na concepção e execução dos programas de projeção nacional. Entretanto, a experiência não levou aos resultados esperados como consequência do momento político conturbado pelo qual passava o país (ditadura militar, crise do petróleo e crise econômica mundial), o que ocasionou uma recessão no crescimento econômico nacional e em diversos outros setores como a Educação. O momento acabou por influenciar de forma negativa o avanço da EaD no país e ações neste sentido tornaram-se realidade apenas após o fim do regime militar.

A EaD passou a fazer parte das discussões acadêmicas apenas depois de sua inserção na educação superior. Antes disso, tanto na oferta de cursos livres como de ensino fundamental e médio para adultos, o debate em torno desta modalidade era limitado. A partir do momento em que as discussões são direcionadas para a educação superior, observamos um movimento significativo no sentido da criação de associações próprias e do estabelecimento de políticas públicas para esta modalidade, que se configuraram na forma de leis, decretos e resoluções, conforme será apresentado ao longo deste capítulo.

A primeira associação vinculada à EaD foi a ABT (Associação Brasileira de Teleducação), criada em 1971, por um grupo de profissionais da radiodifusão, os quais uniram os principais brasileiros e estrangeiros que atuavam nas tecnologias de informação aplicadas à educação. Com eles foram organizados mais de 38 Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais e também mais de 171 edições da revista *Tecnologia Educacional*, publicada até hoje (Disponível em: www.abt-br.org.br).

No ano de 1980 a ABT foi pioneira nos programas de pós-graduação lato sensu a distância através da educação por meio de tutoria, criando mais de doze cursos em cinco áreas distintas, com significativa aceitação pelo público. No entanto, por falta de normatização da SESu (Secretaria de Educação Superior) e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o programa acabou sendo desativado em 1985.

Outra instituição de grande importância para a organização e afirmação da EaD no Brasil foi o Ipae (Instituto de Pesquisas Avançada em Educação) fundado em 1973 para atender tanto as escolas de educação básica como as instituições de ensino superior. Este instituto procurou ajudar a pensar esta modalidade de ensino no país por meio de discussões entre intelectuais, professores e interessados no assunto no Brasil. Estas discussões resultaram no primeiro Encontro Nacional de Educação a Distância no ano de 1989 e no primeiro Congresso Brasileiro de Educação a Distância no ano de 1993.

Estes eventos foram importantes, pois reuniram autoridades intelectuais da EaD brasileira e também contaram com a presença de políticos vinculados ao poder público e a iniciativa privada. Além disso, o Instituto ajudou na normalização da EaD para disposição junto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o que contribuiu para a criação de uma secretaria de EaD, a qual ficou incorporada ao MEC (Ministério da Educação).

O Ipae atualmente possui e disponibiliza o maior acervo de livros, revistas, vídeos e reportagens sobre EaD no Brasil em seu museu localizado no Rio de Janeiro. Além disso, criou em 1993 a Revista Brasileira de Educação a distância, que é publicada até hoje e possui uma página web (<http://www.ipae.com.br>) com um vasto conteúdo na área de EaD (legislação, administração, direito educacional etc).

Outra associação criada para discutir a EaD no Brasil foi a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), constituída em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores que sentiram necessidade de pesquisar sobre o assunto e sobre novas tecnologias de aprendizagem. A associação vem desenvolvendo seu papel, sobretudo, por meio da produção científica de conhecimento e sua divulgação nas páginas da "Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância", dedicada a estudiosos da EaD. A revista, além de publicar textos e trabalhos sobre EaD, socializa a agenda de eventos na área, as notícias dos principais jornais, links relacionados a EaD, o endereço de cursos a distância no País, entre outros.

A ABED atua principalmente na organização de congressos internacionais anuais e seminários nacionais na área de EaD, além de auxiliar na publicação de censos e pesquisas quantitativas sobre a situação dela no Brasil, especialmente na educação superior.

No que tange à legislação sobre a EaD, podemos afirmar que a primeira menção a esta modalidade de educação aparece na LDB de 1961. No documento é feita uma normatização no ensino supletivo, havendo ainda uma lacuna em outros níveis educacionais. Não obstante, é na LDB n. 9394 de 1996 que, pela primeira vez, se apresenta a possibilidade de ofertar cursos na modalidade a distância em todos os níveis educacionais.

Conforme Art. 80º da LDB:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

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

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

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão

sonora e de sons e imagens;
II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

A citação de todo o artigo se fez necessária, pois ele evidencia uma série de inovações, tais como a necessidade do credenciamento e regulamentação da União para a oferta de iniciativas a distância e o tratamento diferenciado quanto à transmissão de conteúdos educacionais. Observamos que este artigo ainda não apresenta as características da transmissão de conteúdos pela Internet, face ao seu grande foco nas transmissões rádiotelevisivas.

Litto e Formiga (2009) demonstram que, apesar da nova formulação da LDB de 1996, ainda existem grandes restrições nesta modalidade de ensino no país no que se refere aos atos normativos inferiores a Legislação que impedem a expansão dos cursos de educação básica e superior e dificultam, pela falta de normas específicas, a criação de mestrados¹⁴ e doutorados a distância. E, consequentemente, criam obstáculos ao progresso da EaD.

Há uma série de pontos inseridos na legislação que são descumpridos pelos órgãos vinculados ao próprio MEC (Ministério da Educação). Dentre eles, podemos citar a falta de um sistema de informação aberto a toda a sociedade e a ausência de regulamentação complementar para implantação dos programas de mestrado e doutorado. Mas é importante ressaltar que evoluímos em relação às grandes normas legais, principalmente em comparação com as determinações do passado (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 12).

Não é objeto do presente trabalho tratar daquelas regulamentações da EaD que não têm vigência na atualidade. As regulamentações vigentes no Brasil sobre a EaD são o 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 (LDB), o Decreto N.º 5.773 de 09 de maio de 2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e o Decreto N.º 6.303 de 12 de dezembro de 2007 que altera dispositivos dos Decretos Nº. 5.622 e N.º 5.773.

¹⁴ Hoje, a Capes já autorizou o mestrado em Matemática a Distância, entretanto ainda não há regulamentação específica para Programas de Mestrado e Doutorado a distância.

O Decreto 5.622/2005 considera a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Praticamente todos os níveis e modalidades de educação são previstos para a oferta na EaD, apesar de haver na educação básica regular situações específicas para a oferta da mesma.

É preciso salientar que o §1º do Decreto prevê a realização das seguintes atividades, na forma presencial:

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e;
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Os espaços presenciais para o acompanhamento dos alunos nas atividades citadas e outras que se fizerem necessárias ocorrem no polo de apoio presencial¹⁵. A nova redação do Decreto 6303/2007 define esses polos como uma unidade operacional no país ou no exterior para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas oferecidos a distância.

Quanto à avaliação da aprendizagem, privilegia-se a pontuação da avaliação presencial sobre as demais avaliações. Para a oferta de cursos regulares em nível superior há a necessidade do Credenciamento pelo MEC. Além do Decreto 5622, os Decretos 5773/2006 e

¹⁵ De acordo com a UAB/CAPES, os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas oferecidos a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os pólos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras.

6303/2007 complementam as regulamentações acerca das formas de avaliação, acompanhamento da aprendizagem, utilização de polos de apoio presencial e outros procedimentos necessários ao funcionamento do curso.

Não cabe neste trabalho tecer avaliações sobre os avanços e retrocessos destas legislações, entretanto, chama a atenção o fato da EaD em nível superior ter crescido significativamente após a promulgação dos referidos decretos. É a primeira vez na história do Brasil que esta modalidade ocupa lugar de destaque em políticas educacionais, tornando-se, inclusive, política de Estado, pelo menos no que diz respeito aos programas e projetos de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, conforme veremos a seguir com a criação da UAB.

Paralela a esta ampliação, observamos um acompanhamento cada vez mais rígido quanto às regras para criação e oferta de cursos superiores a distância, já que esta modalidade tornou-se vitrine também de instituições particulares, pois diminui significativamente os investimentos necessários para a abertura de cursos superiores em infraestrutura, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas. Além de perspectivas da educação em massa que tornam os cursos EaD menos onerosos, à medida que eles passam a ser reproduzidos por meio de mídias digitais e analógicas.

1.3 Sobre o consórcio de instituições públicas de ensino superior – UAB

No âmbito da organização da EaD nas instituições públicas de ensino superior, o grande marco ocorre no ano 2005 com o Decreto 5.800 de 8 de junho de 2005 que institui o Sistema (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Segundo Van den Boom e Schlusmans o termo Universidade Aberta pressupõe as seguintes expectativas:

Barateamento do ensino universitário; capacitação de um número maior de pessoas a tomarem parte na vida cultural; alívio das Universidades tradicionais lotadas; formação de novos grupos de estudantes; apoio a uma maior democratização da sociedade, capacitando mais pessoas a estudarem enquanto trabalham, desta forma tornando o mundo no qual vivem mais transparente para elas, e capacitando-as a agir autonomamente; dar à aprendizagem permanente, que tem sido propagada há décadas, melhores oportunidades de realização; mais chances e incentivos para que as pessoas se qualifiquem mais, de tal forma que estejam capacitadas a

sobreviverem no mundo do trabalho de hoje; outro motivo importante não consta deste catálogo, embora tenha representado um papel significativo na fundação das universidades abertas: dar acesso à universidade a estudantes sem qualificação formal para nelas ingressarem. Isso foi posto em prática na Open University¹⁶ Britânica e na Open Universiteit na Holanda, mas não em muitos outros países devido a diferentes tradições acadêmicas, estratégias de aprendizado culturalmente determinadas e condições sociais; A Open University Britânica levou este modelo em particular de educação multimídia (em massa) a distância à perfeição. Mais de trinta universidades abertas em todo o mundo foram influenciadas por seus avanços notáveis. (VAN DEN BOOM; SCHLUSMANS, 1989 apud PETERS, 2003, p. 77)

Podemos destacar que a primeira proposição desse modelo de Universidade Aberta no Brasil surge em 1972 como iniciativa de um grupo de empresários e políticos que descobriram, no sucesso da *Open University* da Inglaterra, o potencial dessa nova modalidade de ensino. Um ano depois, alguns parlamentares brasileiros tentaram aprovar na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de implantação da UAB, no entanto, por motivos diversos a proposta acabou sendo arquivada pelo poder executivo.

Esta iniciativa só seria retomada em 2005, por meio da criação do Sistema UAB; no entanto, não seria uma universidade propriamente dita como é a *Open University* da Inglaterra. A UAB caracteriza-se pela formação de um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, composto por universidades federais, estaduais e institutos tecnológicos interessados em fazer parte desta experiência. As IPES, para fazerem parte da UAB, precisam participar de edital específico e solicitar credenciamento dos cursos pretendidos, conforme os termos dos Decretos No. 5.622/2005 e No. 6.303/2007. Além disso, o uso da palavra “aberta” diz respeito à oferta de cursos nos quais qualquer pessoa pode se matricular, desenvolver suas disciplinas, com tempos flexíveis de formação e exigências abertas para a inscrição inicial. Entretanto esse não é o caso da UAB, cujas regras são semelhantes à de qualquer outra universidade presencial brasileira, estabelecidas por um conjunto de pré-requisitos como, por exemplo, a existência de processos seletivos.

¹⁶ A *Open University*, é possivelmente a maior e mais tradicional instituição de Educação a Distância do Ocidente. Em 1971 os primeiros 24.000 estudantes ingressaram em diversos cursos. Em 1996 mais de 150.000 alunos se matricularam em cursos de graduação e pós-graduação da universidade. Foram vendidos mais de 50.000 pacotes de materiais de aprendizado. Vianney e All. (1998, p.70) destaca que a "Open" "não é uma universidade que se defina pelo uso da televisão. Trata-se de uma universidade multimídia". O diferencial está na integração sistemática de todos os meios de instrução, incluindo também encontros presenciais. Os materiais impressos são complementados por transmissões de rádio e televisão, fitas de áudio e vídeo, slides, kits de experiências, Internet, acesso a bancos de dados, viagens de estudo, cursos de verão e encontros nos fins-de-semana ou "dias de escola".

Nesse modelo, cabe a cada Universidade participante do consórcio definir diretrizes quanto à produção do material didático, estratégias de interação, comunicação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem do aluno. É por isso que não se pode falar de universidade no singular, mas de UAB, no plural.

Em 2008 a UAB foi incorporada à CAPES, o que consolidou e deu respaldo a esta modalidade, devido à importância deste órgão na Educação Superior.

Figura 3: Modelo de funcionamento da UAB



Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br> (adaptada)

A UAB oferece suporte legal, bem como manutenção e apoio logístico, financeiro e pedagógico no desenvolvimento de cursos a distância por parte das instituições de ensino superior. Não obstante, apesar dos números da UAB serem consistentes e suas ações demonstrarem uma política pública de longo prazo para a oferta de EaD no Brasil, a sua forma de financiamento e funcionamento apontam fragilidades em seu modelo, conforme demonstrado de forma sintética abaixo:

1. Prefeitura – participa do edital para criação de polo
2. IPES – candidata-se à oferta de um ou mais cursos
3. Cursos são aprovados nas instituições
4. Cursos são aprovados na UAB/CAPES – publicados no SISUAB¹⁷
5. Etapa do financiamento
6. Universidades encaminham planilhas de financiamento, que consistem em:
 - a. Pagamento de produção de material didático e material de consumo, diárias, visitas de professores a polos de apoio presencial, reprodução de provas presenciais etc.
 - b. Cota de bolsa benefício para participação de tutores
 - c. Cota de bolsa benefício para participação professores
 - d. Cota de bolsa benefício de demais profissionais – equipe multidisciplinar, por meio de bolsas de estudos ou com pessoa física
7. Cota de bolsa benefício de coordenadores de polo, estagiários etc.

¹⁷ O SisUAB é um sistema da UAB(Universidade Aberta do Brasil) o qual atua como gerenciador de processos. Para o funcionamento do mesmo é necessário que colaboradores (como coordenadores de curso e de polo) cadastrem informações como, por exemplo: O que precisam no pólo; O que estão desenvolvendo no polo presencial, entre outras. A partir dessas informações a UAB poderá direcionar as políticas de ação para atender a demanda do mesmo.

A fragilidade deste modelo se encontra no seu caráter emergencial, pois trata a EaD nas universidades como projetos, sem garantias de regularidade de sua oferta e sem perspectivas de médio e longo prazo para continuidade desta modalidade de ensino superior.

De maneira geral, a UAB pode ser compreendida mais como um Programa do que como uma universidade, passível de ser extinto a qualquer momento e por qualquer governo, ainda que seja evidente o mérito da EaD de ampliar a oferta de educação pública e diminuir os investimentos diretos na expansão da educação superior presencial. Esta é ainda uma característica da educação pública brasileira, cuja permanência, extensão e consolidação dependem mais da manutenção do partido político ou governo que a apoia do que de um projeto sério, consistente e sistemático.

Podemos inferir que as condições postas ao professor que atua na educação pública superior a distância no Brasil, possuem desafios enormes, mas seus principais desafios implicam em trabalhar nas condições frágeis apresentadas anteriormente e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade da formação do aluno, o planejamento de estratégias didático-pedagógicas para atuação nesta modalidade, concomitante aos desafios enfrentados por este professor cotidianamente na modalidade presencial. O modelo da UAB corre o risco de se tornar, para o professor, um trabalho docente secundário, que ocorrerá enquanto for subsidiado por bolsas de pesquisa.

Compreender as implicações destas ações docentes significa entender como tem se dado a inserção da EaD nas universidades públicas brasileiras, de maneira a problematizar as possíveis transformações que a EaD gera nas práticas pedagógicas da educação presencial. Diante disso, consideramos a reflexão sobre a Didática e a própria docência no ensino superior nestas modalidades como algo que pode nos fornecer pistas para a nossa pesquisa sobre os elementos constitutivos das práticas pedagógicas destes professores.

CAPÍTULO 2 - DIDÁTICA E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Neste capítulo daremos continuidade às discussões referente ao nosso objeto de pesquisa e, em seguida, será feita uma reflexão sobre os aspectos históricos da formação docente universitária no Brasil. Em seguida, discutiremos as mudanças ocorridas na educação superior no que diz respeito ao aumento das vagas nas modalidades presencial e a distância, assim como os tipos de graduações mais comuns e o perfil dos alunos de ambas as modalidades. Logo após faremos uma discussão sobre as mudanças na formação do professor universitário necessárias a uma prática pedagógica que reflita sobre as peculiaridades destes alunos em um contexto de transformação tecnológica contínua. E, por fim, faremos uma análise acerca da formação de docentes para atuar em cursos a distância, especificamente no curso de Pedagogia da FACED/UFU.

2.1 A formação do docente universitário no Brasil: uma breve história

Ao abordar a temática formação do docente universitário é preciso compreender a trajetória histórica da educação superior no Brasil. Neste capítulo pretendemos discutir esta trajetória, no intuito de analisar e compreender os principais momentos vividos no âmbito da educação superior e, dessa forma, entender como se dá a formação de professores universitários em uma perspectiva de modalidades presencial e a distância que se configura na educação brasileira.

Para Morhy (2003, p. 34), a universidade chegou ao Brasil com um grande atraso, pois até 1900 eram poucas as iniciativas de educação superior no país. Segundo Teixeira (1999) o Brasil constitui uma exceção na América Latina. Enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da metrópole em Coimbra e Évora. (TEIXEIRA, 1999 p. 29).

Conforme afirma Mendonça (2000), a institucionalização da universidade no Brasil se dá entre os anos de 1920 e 1940, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Em 1931, com a Reforma Francisco Campos (então Ministro da Educação do governo

de Getúlio Vargas), é criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que proporciona uma grande inovação ao apresentar a possibilidade (e não obrigatoriedade) de incluir entre as escolas que iriam compor a universidade uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Tratava-se de uma instituição híbrida, que deveria se constituir, por um lado, em um órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, e, por outro, em uma Faculdade de Educação, destinada a formar professores especialmente para o ensino normal e secundário (MENDONÇA, 2000, p. 138).

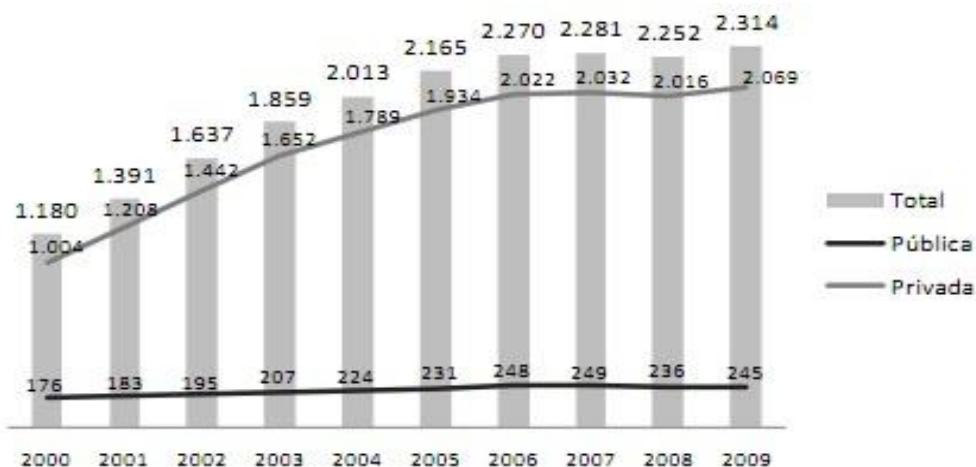
O recrudescimento do regime militar fez com que, ao longo das décadas de 1960 e 1970, as discussões sobre o papel da Faculdade de Educação na formação de professores ficassem pulverizadas, devido aos movimentos de repressão vividos nas universidades no período. Somente ao final da década de 1970, com a abertura política, as discussões tomaram novo fôlego e as Faculdades de Educação acabaram por se consolidar como espaços de formação de professores da educação básica e do ensino superior.

Segundo Saviani (2005), os grandes investimentos na Educação no país começaram a ser realizados a partir da década de 1980, recebendo seu maior impulso nos anos 1990 e 2000 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e com o crescimento econômico experimentado pelo Brasil. De acordo com Morosini, nesse período não só a formação de professores, mas todo o ensino superior do Brasil passou por um amplo processo de expansão, que estava diretamente relacionado às transformações mundiais em níveis políticos, tecnológicos e de produção:

A expansão do ensino superior no país se deu numa primeira fase em que as Instituições de Ensino Superior se expandiram no interior, ou seja, fora dos grandes centros bem como aumento de vagas nas capitais. Isso ocorreu, atendendo a pressão de comunidades pela abertura de novos cursos e oportunidades de frequência em cursos noturnos. No fim da década de 1980, numa segunda fase, a expansão se estende para a pós-graduação, tanto no sentido lato senso, como em Mestrado e Doutorado bem como pós-doutorado. A mediação repousa especialmente nas exigências do sistema econômico e nas pressões de grupos da sociedade civil. Estava em gestação a expansão na perspectiva da educação continuada. No ano de 1995 até 2002, numa terceira fase em que a educação continuada é consolidada atendendo diferentes faixas etárias. As políticas privilegiam a expansão dos cursos de Graduação e do sistema de pós-graduação. A medida da expansão é oriunda das exigências de mercado, das pressões da sociedade do conhecimento num mundo internacionalizado e, especialmente, dos novos interlocutores (MOROSINI, 2006, p. 9).

A terceira fase desse processo de expansão do ensino superior ocorreu ao longo da década de 2000 e pode ser verificada na tabela 6, que sintetiza os últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) de 2010 e demonstra um crescimento significativo no número de instituições universitárias nos setores público e privado.

Gráfico 1: Evolução do número de instituições de educação superior – Brasil 2000-2009



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC

O crescimento do número de instituições no ensino superior acabou por forçar a ampliação de um campo de formação marcadamente voltado para a docência universitária: os Programas de Pós Graduação em nível de Mestrado e Doutorado no Brasil. O país passou de 1.551 Programas de Pós Graduação em Nível de Mestrado e Doutorado credenciados pela CAPES em 2001 para 2.718 em 2009, o que mostra um crescimento de quase 90% em um período de apenas oito anos. Outro dado que mostra o crescimento nesta área é que em 2001 havia cerca de 30 mil docentes atuando nos cursos de Pós Graduação e este número saltou para 57 mil em 2009.

Quanto ao número de discentes matriculados em Programas de Pós-Graduação, a tabela 3 demonstra a magnitude do crescimento da formação de professores universitários no Brasil.

Tabela 3: Quantidade de matrículas na Pós Graduação – período de 2001 e 2009

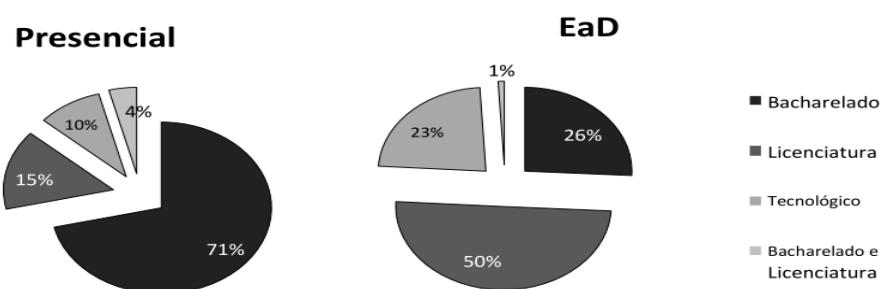
Ano	Mestrado	Mestrado	Doutorado	Doutorado	Mestrado	Mestrado	Total	Total
	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado	Profissional	Profissional	Matriculado	Titulado
					Matriculado	Titulado		
2001	62.353	19.651	35.134	6.040	2.956	362	100.443	26.053
2009	93.016	35.686	57.917	11.368	10.135	3.102	161.068	50.156

Fonte: Datacapes, 2009.

A década de 2000 trouxe ainda outro fenômeno de crescimento da educação superior: a oferta de cursos na modalidade a distância, conforme será visto no Gráfico 2. Juntamente com este crescimento, algumas questões aparecem como pertinentes para a compreensão deste fenômeno: quais são as políticas públicas de formação de professores universitários para atuarem em cursos a distância? Existem parâmetros de qualidade, cursos de formação inicial ou mesmo indicativos da preocupação política quanto a situação de crescimento da EaD em que o Brasil se encontra?

Enquanto que em 2001 apenas 0,2% (cerca de 3 mil alunos) cursavam seus estudos na modalidade a distância, dos mais de 3 milhões de estudantes oficialmente matriculados no ensino superior, em 2009 esse índice subiu para 14,1% dos 6 milhões de estudantes universitários. Com isso, houve um aumento de quase novecentos mil alunos, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

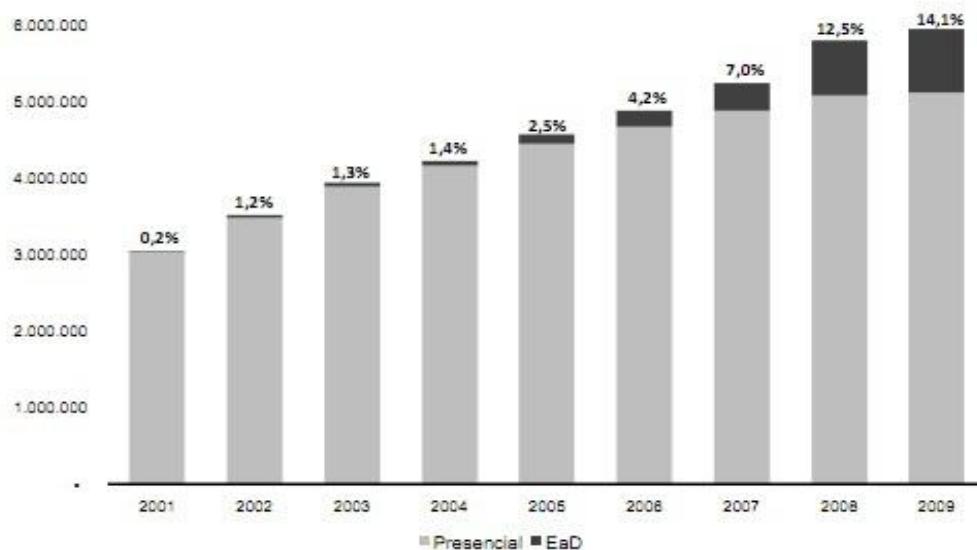
Gráfico 2: Crescimento da Educação Superior - 2001-2009



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/IN 1009.

Em relação ao número de matrículas nas duas modalidades, é possível compreender que a ampliação da EaD se dá, principalmente, pela oferta de cursos de formação de professores (licenciaturas). Isto significa que, enquanto na educação presencial 71% dos cursos são de bacharelado, na EaD as licenciaturas ocupam 50% das vagas, conforme se pode observar no gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição dos alunos por tipo e nível da oferta do curso.



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed (2009).

Outra questão pertinente, de acordo com dados do INEP (2010), é que a média de idade dos alunos da EaD é de 34 anos, enquanto que na Educação presencial é de 26. Além disso, 66% dos alunos são casados, a maior parte responsável financeiramente pelo sustento da família. Já na educação presencial, estes números caem para 34% e aproximadamente 30%, respectivamente.

Observa-se nos três gráficos analisados que tem ocorrido uma mudança na educação superior de modo geral e, em particular, no perfil dos alunos desse nível de ensino. Diante disso, é preciso pensar em formas de orientar o professor no planejamento de sua prática pedagógica para atender às novas exigências em ambas as modalidades de educação. Tal

situação leva a pensar na importância da formação desse profissional para atuar em ambas as modalidades de ensino.

Vimos anteriormente que o ensino universitário no Brasil no final do século XX cresceu sobremaneira, devido à ênfase na ciência e na tecnologia, o que transformou rapidamente os usos e os costumes da sociedade. “Dentre as conquistas tecnológicas, destacam-se os transportes rápidos, a automação e a comunicação eletrônica. Aviões, rádio, televisão, fax, satélites e a rede da internet subvertem o espaço e o tempo, aproximando os povos e alterando a maneira de pensar e trabalhar” (ARANHA 2006, p. 357). Além disso, vivemos em uma sociedade que privilegia a imagem e a rapidez, como se tudo estivesse ao alcance de um apertar de botões.

Essa sensação de rapidez ocorre devido ao fato dos signos verbal e escrito cederem lugar ao simulacro, sendo que imagens espetacularizam a vida, na medida em que simulam o real com formas hiper-reais, convertendo as pessoas em espectadores de um show permanente. “A universalização da imagem não se restringe ao mundo do lazer e do entretenimento, mas deu origem a outra maneira de pensar, distante do saber tradicional, em que as informações eram canalizadas, sobretudo pela transmissão oral e escrita” (ARANHA 2006, p. 358).

Não restam dúvidas de que os acontecimentos do final do século XX provocaram mudanças em nossas vidas, costumes e modo de ver o mundo, as quais nos provocaram entusiasmo e, ao mesmo tempo, perplexidade e desorientação, sobretudo em pais e professores. Isto ocorreu porque antes eram eles os grandes detentores do saber, e hoje com as novas tecnologias e com o acesso a computadores crianças, jovens e adultos acessam a rede de computadores e recebem um emaranhado de informações sobre o assunto de seu interesse, ou esclarecimento de uma dúvida que ficou com a explicação da professora sobre determinado conteúdo. Tal situação muitas vezes nos leva a tentar compreender qual seria o papel do professor universitário nesta era da informação.

O entendimento sobre o papel do professor na universidade do século XXI é precedido pela definição do conceito de universidade, sua função na sociedade e os modelos de docência disseminados por ela.

A universidade consiste em um espaço composto por alunos, professores, salas de aulas com carteiras, laboratórios para o desenvolvimento de atividades práticas, biblioteca,

coordenação de cursos, gestores acadêmicos, funcionários entre outros. Nestes espaços, todos trabalham objetivando o propósito de possibilitar a troca de experiências no intuito de favorecer o desenvolvimento intelectual humano, científico e tecnológico, de modo que os mesmos tenham competência para atuar no campo profissional e uma postura crítica em relação a sua maneira de agir, de forma a enfrentar os desafios e impasses do cotidiano.

Além de toda essa organização estrutural e humana, a universidade desenvolve um papel importante na sociedade que é o de construção e desenvolvimento de pesquisas de alto nível científico, a partir do trabalho de docentes pesquisadores.

Esta dimensão teórica compreende a universidade como instituição responsável por garantir o investimento em pesquisas que integrem o desenvolvimento científico-tecnológico e o desenvolvimento humano, de modo a priorizar a formação de sujeitos críticos, com postura ética, bem como com capacidade para trabalhar em equipe de modo a ser solidário uns com os outros possibilitando a troca de experiências e conhecimentos, tanto no meio acadêmico quanto, até mesmo, nos projetos de extensão voltados para a comunidade.

No entanto, para que isso ocorra é preciso que a universidade conte com professores preparados para desempenharem o seu papel, como ministrar uma boa aula, estabelecer estratégias didático-pedagógicas, as quais possibilitem ao aluno compreender o conteúdo de modo eficaz. Caso isso não ocorra, o professor universitário acaba se tornando um divulgador de novos conhecimentos e tecnologias.

Nesta perspectiva, consideramos como modelo de docência universitária aquele que se volta para a formação do profissional professor, tanto no campo da pesquisa quanto no campo da didática, pois é a partir do domínio desses dois campos que o profissional encontra condições de formar o aluno de maneira crítica e criativa.

2.2 Didática do ensino superior em diferentes modalidades de educação

Em continuidade às nossas discussões, comprehende-se como necessária a análise do papel da didática na educação superior, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem em diferentes modalidades de educação (presencial e a distância). Considera-se que os aspectos teóricos aqui abordados não podem ser discutidos à luz de uma modalidade ou outra, mas de ambas. Isto porque compreender a didática na educação pressupõe elementos

teóricos e metodológicos que organizam e definem os processos de ensino e aprendizagem em geral, não de uma modalidade em específico.

Nesta perspectiva, dialogaremos com autores como Libâneo (2008), Puentes; Aquino & Borges (2010), Veiga (2010) e Castro (2000), os quais vêm se dedicando a pesquisas na área da didática no intuito de fortalecer o campo e divulgar aos professores que a didática é um elemento singular no processo de formação e disseminação do conhecimento, que em sua sistematização do ensino permite ao aluno aprender.

A didática surge com Sócrates¹⁸ (Maiêutica) e concretiza-se como ciência com Comênio¹⁹ (Didática Magna), que lhe atribui por objeto o ensino, pois a forma como se ensina permite ou não que o aluno aprenda. A didática é transdisciplinar e interdisciplinar porque dialoga com várias áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Ciência e outras. O fato de a didática perpassar por todas essas áreas acaba enfraquecendo o seu campo de atuação, pois os especialistas vinculados as áreas específicas (como a Geografia, Matemática ou História) acreditam que o fato de dominarem o conteúdo é o suficiente para ensinar aos seus alunos determinado conceito. Já os pedagogos estudiosos da didática geral argumentam que as suas regras e técnicas de ensino contribuem para o aprendizado dos seus alunos.

Conforme informa Libanêo:

Há anos professores formadores dos cursos de licenciatura afirmam que para ensinar química, história, matemática, basta saber o conteúdo dessas disciplinas, o resto é invenção dos pedagogos. Outros dizem que para aprender uma disciplina é suficiente pôr o aluno numa pesquisa ou colocá-lo num laboratório, supondo uma relação de identidade entre o processo de ensino e o processo de investigação. Do outro lado, há os professores de Didática que reduzem as práticas de ensino ao planejamento, ao domínio de métodos e técnicas, às prescrições sobre a conduta do professor na classe, ou seja, para eles, a Didática seria uma disciplina meramente normativa e prescritiva. (LIBANÊO, 2008, p. 3)

¹⁸ Sócrates criou o método conhecido como Maiêutica, o qual adotava sempre o diálogo com seus discípulos. No inicio do processo de ensinar Sócrates começava por assuntos mais próximos da realidade do discípulo e por meio de perguntas ele ia avançando nas questões, até abranger todo o assunto em estudo de modo que o discípulo fosse capaz de defini-lo.

¹⁹ Comênio teve um grande papel na Educação, principalmente, devido a sua obra “Didática Magna” (1658), a qual aborda a questão entre ensino e aprendizagem. Para esse pensador existe uma diferença entre ensinar e aprender. Diante disso, Comênio marca o início da sistematização da pedagogia e da didática, através da reflexão e da racionalização de toda prática educativa, desde a teoria adquirida nos livros até mesmo as questões do cotidiano da sala de aula.

Em face desses questionamentos, observamos que os professores buscam se apoiar em suas áreas de formação, visto que historicamente o ser humano busca defender aquilo que é de seu conhecimento, próximo à sua realidade.

No entanto, compreendemos que ambos os argumentos apresentados na citação estão equivocados, pois a didática geral não pode formular seu objeto de estudo sem considerar os fundamentos e métodos de cada disciplina a ser ensinada. Da mesma maneira, as didáticas específicas também não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem levar em consideração os princípios didático-pedagógicos que contribuem para o ensino e a aprendizagem, presentes nas disciplinas.

O fato de a didática estar em conexão com as peculiaridades da aprendizagem e o ensino, tanto das disciplinas específicas quanto das disciplinas gerais. Ou seja, ela estuda, discute, analisa e infere sobre os métodos que o professor utiliza para ensinar o seu aluno. Ao se fazer esse estudo, existe uma preocupação em levar em consideração os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino, visando com isso o aprendizado concreto do aluno que o mobilize no futuro, tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional e pessoal.

Dessa forma, observa-se uma necessidade de comprometimento do campo da didática geral e específica com a qualidade cognitiva da aprendizagem de seus alunos, com os modos de se realizar o processo de ensino com o fim de assegurar aos mesmos a interiorização dos conhecimentos de forma sistematizada.

Isso é possível desde que os professores começem a se perguntar: como o aluno aprende? Atualmente podemos incluir uma pergunta complementar: como o aluno que estuda a distância aprende? Estas perguntas direcionam o professor para a compreensão de como o aluno desenvolve o seu raciocínio e constrói conhecimentos e como ele acompanha as proposições de aprendizagem planejadas pelo professor. A resposta a esta questão leva o professor a organizar seu processo de ensino e aprendizagem por meio de princípios, metodologias e técnicas didáticas que levem em consideração o aluno no centro do processo e resulte em aquisições de novos saberes e conhecimentos. No caso da EaD, o professor precisa ainda incorporar o material didático e demais elementos mediadores do processo de aprendizagem em suas metodologias e técnicas didáticas, visto que eles são fundantes desta modalidade.

As problematizações realizadas pelo professor neste processo levam-no, por meio da didática, a identificar se a sua forma de ministrar a aula, avaliar e ensinar determinado conteúdo específico tem contribuído para o crescimento intelectual de seu aluno. No entanto, para que o professor consiga se perceber nesse processo é preciso que sejam feitas inúmeras reflexões: Como se ministra uma boa aula? Como se avalia a aprendizagem do aluno? Como ensinar um determinado conteúdo específico? Como se configura a aula na EaD?

Este raciocínio leva à compreensão de que a didática é uma ciência da Pedagogia, pois ela possui um objeto próprio - o ensino e métodos próprios que direcionam e sistematizam o ensino, de modo a contribuir para que a sua interpretação e a sua abordagem favoreçam a aprendizagem sistematizada.

Por ter o ensino como objeto próprio, a didática recebe também a nomenclatura de Teoria do Ensino. No entanto, é respeitável esclarecer que a didática ocorre no âmbito formal, ou seja, escolar. A partir dessa concepção de que o ensino é objeto da didática, Castro (2000) tece considerações no intuito de fazer um resgate do que seja o ensino na constituição da didática como um campo de estudos da educação que contribui para a aprendizagem do aluno.

A constituição de um corpo de conhecimento sobre o ensino, que veio a denominar-se Didática, serviu para garantir sua eficiência (...) essa função de ensinar algo a alguém vai encontrar seu território preferencial na escola. Nesta, assume seu aspecto formal e as situações Didáticas são organizadas, planejadas, deliberadas, escalonadas em etapas e subdivididas conforme as características dos produtos do ensino. Segundo o poeta, as lições de direção de dicção, moral, poética e economia são “de fora para dentro”, em contraste com a educação “pela pedra”, que é de “dentro para fora”. Surgiria a Didática somente quando os signos, as coisas, os gestos não são absorvidos, não “entranham a alma”? Porém, de modo explícito ou implícito, o ideal de toda Didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendido, se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio. (CASTRO, 2000, p. 16).

De acordo com a citação anterior, a didática atua no aspecto formal do ensino e da aprendizagem, de maneira a possibilitar a transformação do aprendiz pelo ensino. A didática age ainda sob um aspecto de planejamento, organização e sistematização, possui caráter intencional e reflete as compreensões que os docentes possuem da educação e do que precisa ser compreendido pelo aluno.

Castro (2000) acredita ser difícil distinguir o limite entre o que o aluno pensa ter aprendido por intermédio de alguém e o que aprendeu sozinho, para isso ela cita o exemplo da

criança. Devido a sua interação com o mundo físico, social e cultural e a uma enorme quantidade de informação que se coordena no decurso da construção de sua inteligência, as crianças descobrem propriedades dos objetos e características do comportamento humano, inclusive do seu próprio.

Cabem aqui algumas considerações a respeito dessa aprendizagem pelo outro e sozinho, pois ao longo do trabalho na EaD foi possível perceber que não existe autoaprendizagem, a aprendizagem é sempre mediada pelo professor, por meio de suas estratégias didáticas. O que difere a educação presencial da EaD, do ponto de vista didático, é a ausência física do professor e do aluno em um espaço tradicionalmente denominado sala de aula. Porém, esta sala é reconfigurada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e são nestes espaços e também na mediação com os materiais didáticos e com os demais agentes envolvidos com a EaD que o professor ensina e o aluno aprende.

Além disso, os dados anteriormente apresentados nos mostra que na EaD a maioria dos estudantes são adultos trabalhadores, que continuam a obter experiências em todas as áreas do saber, da afetividade, da moral e da estética, ainda que estes conhecimentos não passem pela sistematização escolar, mas pela aprendizagem tácita e da experiência. Segundo Peters (2003a) a EaD tem como objetivo maior oferecer a estes sujeitos, que não obtiveram a formação no tempo adequado, uma nova oportunidade. A EaD, dessa forma, tem como desígnio democratizar o acesso à educação formal e cria dois desafios ao professor e ao campo da didática: o primeiro é ensinar adultos com experiências próprias de vida e formação e o segundo é ensiná-los por meio de uma modalidade que pressupõe a distância física no seu processo.

A reflexão do professor quanto aos seus conceitos de ensino direciona-o para compreender suas oscilações teóricas, conforme Castro (2000) nos indica. Para a autora, estas oscilações são baseadas nas convicções acerca das relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento e compreendem duas posições extremas e uma intermediária, que podem ser assim explicitadas: na primeira, o ensino é concebido como algo que vem de fora para dentro (posição exógena), como a entrega de bens culturais aos alunos pelos seus representantes (professores). Na segunda posição o ensino é concebido como algo que vem de dentro para fora dependendo apenas de uns poucos referenciais externos. Essa posição teoricamente

inatista tem seu contraponto naqueles que não aceitam a primeira tendência, entendendo que ensinar é impossível.

Existe ainda uma terceira posição que não é a mera composição ou compromisso entre as duas primeiras. Castro (2000) insere nesta posição no paradigma da epistemologia interacionista e construtivista de Jean Piaget e dos que nele se inspiraram. A corrente piagetiana, explica que o processo de ensino é uma construção (endógena) de instrumentos (objetos) para conhecer e a possibilidade do indivíduo (sujeito), reagindo às perturbações do meio ou a suas inquietações internas, ou seja, assimilar o ensinado. Assim, o processo de ensinar não se relaciona apenas aos conteúdos ensinados, mas à construção dos objetos de conhecimento e da metodologia adotada pelo professor, pois dependendo da metodologia didática o aluno poderá desenvolver outras áreas do campo da cognição.

Libâneo, em uma perspectiva teórica diferente, considera que o papel da didática na escola é:

- a) A análise do conteúdo da matéria (estrutura conceitual básica) para identificar a relação geral que se aplica a manifestações particulares desse conteúdo.
- b) Dedução de determinadas relações que se manifestam em outras relações particulares, formando um sistema unificado dessas relações, ou seja, o núcleo conceitual. Ou seja, parte-se do conceito “nuclear” do assunto estudado (isto é, do princípio geral) para aplicação a problemas particulares, que é o que se diz de “operar praticamente com os conceitos”.
- c) Domínio do modo geral pelo qual o objeto é construído, implicando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem interiorizados. Significa o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que têm caráter generalizante, ou seja, adquirir os métodos e estratégias cognitivas dos modos de atividades anteriores (o percurso investigativo de apreensão teórica do objeto).
- d) Análise da atividade psicológica (motivos e objetivos do aluno).
- e) Análise do contexto histórico-cultural (LIBÂNEO, 2008 p. 14).

Nessa perspectiva, o papel da didática é contribuir para que os alunos procurem refletir de acordo com as teorias propostas pelo professor, de maneira a gerar a construção de novo conceitos teóricos e novas formas de pensar e atuar sobre a realidade.

O que se percebe é a necessidade, no campo da EaD, de se valorizar a didática e compreender que os aspectos tecnológicos pertencem a esse domínio. Por tecnologias compreendemos todas as mídias utilizadas em um curso a distância, como: material didático, vídeo, áudio, hipertexto (web) e outros. Ou seja, o foco da EaD não é o aspecto técnico e tecnológico, mas o da didática, que comprehende, conforme veremos ao longo desta dissertação, o planejamento, a execução e avaliação do processo de gestão da matéria e da

classe. Em outras palavras, a realização da aula e todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Neste aspecto, consideramos que, na EaD, novas formas de pensar e atuar sobre a ciência podem implicar na compreensão que a distância espacial exerce sobre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Em geral, a maior preocupação do docente é fazer com que os alunos construam conhecimentos, se desenvolvam intelectualmente, sem se importar com o desenvolvimento de suas habilidades humanas e profissionais, bem como com seus valores profissionais de cidadãos comprometidos com os problemas e o desenvolvimento de sua sociedade (MASETTO, 2003). Aprender é, ao mesmo tempo, assimilar o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento, aliadas a um movimento no qual se junta o conteúdo e as ações mentais (as capacidades do pensar).

Sendo assim, independentemente da modalidade de ensino, o papel da escola é ajudar os alunos a desenvolverem-se intelectualmente ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos.

De acordo com Libâneo (2008a, p. 78) a metodologia de ensino, mais do que o conjunto dos procedimentos e técnicas de ensino, consiste em instrumentos de mediação para ajudar o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina.

Neste sentido, concordamos com Libâneo que a função da didática é produzir recursos metodológicos sequenciais e didáticos para trabalhar e estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o conteúdo tenha sentido e significado para o aluno de modo a criar condições de assimilar novos conceitos e criar outros. O papel do professor, nesta perspectiva, passa a ser o de produzir recursos metodológicos para ajudar o aluno a interiorizar os modos de pensar, raciocinar, investigar, atuar e agir sobre o mundo.

Conforme se tem percebido, nossos estudos vêm demonstrando que os aspectos didático-pedagógicos que mobilizam os professores universitários na educação presencial e a distância não são tão distintos assim. De maneira geral, a academia já pesquisa e busca compreender as necessidades formativas dos alunos, que são coincidentes em ambas as modalidades. Haja vista que o próprio Decreto 5622/2006, que estabelece diretrizes para a EaD, indica que não existe qualquer diferença na titulação e na formação dos alunos de ambas

as modalidades. A nosso ver, emerge como discussão inovadora no campo da didática da EaD a compreensão do papel do material didático na mediação e na interação, bem como, conforme já apontamos, as implicações da distância na relação professor-aluno. Acreditamos que para contribuir com esta discussão, compreender a importância da formação do professor para um mundo mediado por tecnologias torna-se essencial construirmos uma didática que dê conta das especificidades da EaD.

2.3 Formação didático-pedagógica do professor universitário para atuar em uma sociedade mediada por tecnologias

Qual a importância da formação para alguém? O sentido da formação reside na importância que há para o sujeito de que aquilo aprendido representa algum tipo de crescimento, seja ele no contexto da família, do trabalho ou da sociedade.

As mudanças tecnológicas contemporâneas têm feito com que a universidade procure repensar suas práticas de formação de professores para obter sucesso na formação acadêmica e profissional de seus alunos.

Zabalza (2004) considera que a formação passa a ser interpretada como algo que não resulta em desenvolvimento pessoal, ou como algo que mantém propósitos contrários a essa ideia (diminuir a capacidade crítica, reforçar os sistemas de adaptação e modelar os indivíduos conforme um pensamento heterogêneo). A ideia de formação pode ser interpretada de maneiras diversas e contraditórias.

A contradição reside no fato de se esperar (sejam os professores ou alunos) que a escola possua modelos prontos e acabados de ensino e aprendizagem. Porém, visto que a educação está sempre em movimento, é difícil para o professor trazer modelos prontos e definidos. Mesmo porque, para Zabalza:

A universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno. Nela há lugar para, melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de “desconstruir” antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros. (ZABALZA, 2004, p. 56)

Além disso, Tiffin e Rajasingham acentuam a necessidade de uma reformulação das universidades quando afirmam que a sociedade da informação introduziu o dilema da profissionalização com base em dois níveis de exigências diferentes, e ao mesmo tempo, indispensáveis e complementares: o global e o local.

As universidades encontram-se frente a frente com uma necessidade de diversificar ainda mais os programas de especialização profissional que oferecem. E agora chega a globalização com outro nível de exigência profissional. Uma universidade do futuro precisa preparar profissionais em nível de uma sociedade global, mas também local (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 165).

É preciso refletir e possibilitar aos professores, no mundo da primazia da informação e das inter-relações planetárias, a garantia de uma formação acadêmica de qualidade, que seja dinâmica, flexível e contextualizada. Além disto, não deve ter a rigidez dos currículos fechados e burocráticos ainda presentes na educação contemporânea, que especializam demais e generalizam de menos ou que especializam de menos e generalizam demais, como se uma formação de igual intensidade entre ambos os níveis não pudesse ser possível.

Masetto (2003, p. 15) considera que na universidade necessita-se de “profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática”; proporcionar aos professores oportunidades de produzir conhecimento por meio das tecnologias de modo que os mesmos construam a sua própria, por meio de trabalhos coletivos, com profissionais de mesma área ou de outras.

Diante disso, três aspectos básicos propostos por Veiga (2010) fortalecem a noção de formação permanente e oferecem subsídios para encontrar os caminhos na construção da profissionalização dos professores na atualidade: a habilidade de trabalhar coletivamente e de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, a de abraçar organizadamente cada tarefa e a capacidade para a criatividade organizativa.

Assim, ao se referir à profissionalização do professor é preciso pensar em oferecer a ele uma formação que leve em consideração a sua própria história, a sua realidade, a qual está em permanente processo de transformação, pois são esses elementos que dão vida e complementam o ato de ensinar. Além disso, também consideramos que para o exercício da

docência, o professor cada vez mais se especialize em uma determinada área do conhecimento, pois assim poderá desenvolver uma didática equivalente ao conhecimento que possui sobre determinado assunto e, consequentemente, terá mais condições de contribuir para a sociedade e para a escola.

Os estudos de Sacristán (1998) apontam no sentido da transcendência da história de vida como método e estratégia de formação nos processos de profissionalização dos professores. Segundo o autor, “o professor acumula uma experiência pré-profissional como resultado da diversidade de vivências durante seu contato com a escola em geral e com os alunos em particular, que é rica, imediata e contínua no que se refere a sua relação com o conhecimento”. Essa experiência precisa e pode ser resgatada por intermédio da reflexibilidade do próprio professor, quando lhe é colocado o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz os alunos aprenderem.

Conforme pode ser percebido, as mudanças contemporâneas implicam em transformações significativas nas estratégias de formação do docente universitário e implicam diretamente em novas competências necessárias ao professor para o desempenho de suas atividades em uma sociedade informatizada.

A primazia das tecnologias na sociedade contemporânea torna necessária ao professor, conforme afirma Perrenoud (2000, p. 126), “o desenvolvimento de práticas com e para os meios de informação e comunicação, a exploração das potencialidades didáticas dos softwares, a aprendizagem sobre os métodos e processos de comunicação e a distância e a aprendizagem técnica e tecnológica dos recursos”. Reconhecer estas competências implica em reconhecer a necessidade de modificações nas práticas docentes, de maneira que haja aproximações entre as formas de aprendizagem do aluno contemporâneo e as estratégias didático-pedagógicas dos professores. Como resultado, pode-se inferir em novos olhares sobre o lugar que a escola ocupa na sociedade.

Pode-se observar a preocupação de muitos autores quanto ao papel das tecnologias na educação contemporânea. Zabalza (2006), por exemplo, considera que “os professores não podem mais continuar a ser apenas bons manipuladores de livros, pois é preciso também incorporar novas competências que permitam considerar as fontes de comunicação e informação advindas das tecnologias”. Isto porque essas fontes e mecanismos para distribuí-

las foram informatizados, elevando ainda mais as dificuldades associadas a concepção de processos didáticos na universidade.

As exigências aos professores, no que tange a este domínio tecnológico, perpassam por atividades tais como: compreender a técnica dos mecanismos informatizados; assumir o caráter de autoria de materiais didáticos e desenvolver a capacidade de disponibilizá-los em diferentes suportes (blogs, ambientes virtuais etc.); ensinar novas atitudes, baseadas na autonomia intelectual dos alunos de tal modo que eles mesmos desenvolvam estratégias de seleção; e análise de produções científicas disponibilizadas em ambientes informatizados.

Observa-se que estes conhecimentos ajudam o professor a, por um lado, reconhecer a existência de saberes necessários aos alunos que são obtidos por meio da rede de computadores e por outro não prescindirem dos saberes acumulados pelo docente ao longo de seu processo de formação profissional. Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor é que, além do domínio do uso das tecnologias, ele também precisa ter competências para tornar as tecnologias espécies de amplificadoras do espaço pedagógico da sala de aula.

A internet e as tecnologias a ela associadas ampliam o potencial de troca e de construção dos conhecimentos ao elaborar teias inteligentes que tiram da universidade a primazia sobre os conhecimentos e a torna um centro irradiador de aprendizagens científicas e cooperativas.

Resulta destas ações a ampliação dos espaços de diálogos entre professores e alunos que rompem com a ideia de que a tecnologia é autoexplicativa ou que a técnica se sobrepõe ao processo formativo. Observa-se que, nesta nova configuração educativa, a tecnologia é mediadora das relações que estabelecem os sujeitos entre si, e os sujeitos com seus objetos de aprendizagem e que ela não substitui nem se superpõe ao processo educativo secular. Entretanto, o distanciamento do professor destas tecnologias acaba por torná-lo também distante das relações que os seus alunos estabelecem com os saberes, e, por conseguinte, pode resultar em dificuldades para desenvolver intervenções didático-pedagógicas de qualidade.

Além disso, Veiga (2010, p. 14) considera que nossa condição humana nos caracteriza como seres inacabados, com capacidade de criar e, consequentemente, de sempre buscar algo. “É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, conforme é constatado ao longo da formação da humanidade”. Essa transformação da humanidade é feita a cada segundo por determinações

sociais, fruto do progresso da ciência e da interferência do homem nos rumos da nossa sociedade.

Isso ocorre uma vez que o professor, para Sacristán (1999, p. 74), “não é um técnico nem um improvisador, mas um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes”. Sendo assim, além do conhecimento que esse profissional possui em sua prática pedagógica, uma formação comprometida com a educação lhe possibilitará ampliar cada vez mais seus conhecimentos educacionais e culturais permitindo-o atuar com destreza e habilidade em situações desafiadoras, tanto no contexto da sala de aula como outros espaços pedagógicos.

Nesta perspectiva o diálogo torna-se importante, pois é através dele que se tem condições de compreender as dificuldades dos professores em relação às tecnologias de informação e comunicação, tanto na sua dimensão formativa, quanto na dimensão da prática pedagógica.

É preciso ainda pensar numa formação contínua para o professor de maneira que ofereça as condições necessárias para a construção coletiva das habilidades e competências para trabalhar em contextos diversos. Além disso, a formação de professores só tem sentido para o mesmo quando for possível visualizar o objeto a ser trabalhado, de modo a desenvolvê-lo e transformá-lo, isso ocorre devido ao fato da formação oferecida ter sentido e significado ideal e real para o seu fazer pedagógico. Na realidade, para Santos e Radike (2005, p. 328), a formação não pode ser dissociada da atuação, nem limitar à dimensão pedagógica a uma reunião de teorias e técnicas. A formação e a atuação de docentes para uso da informática em educação é um processo que inter-relaciona o domínio de recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação.

Sendo assim, a formação do professor para essa atividade, é concebida de forma inacabada, uma vez que um dos principais desafios para a EaD é o de incorporar as tecnologias em seu contexto escolar. No entanto, é um problema saber o que fazer quando se têm currículos fechados, que muitas vezes não possibilitam esse diálogo. Mercado (2008) afirma que:

Para que essas mudanças se concretizem é necessário que as universidades contemplam os seguintes aspectos (...): existência de plano institucional que

impulsionar e avaliar a inovação educativa utilizando TIC; adoção de infraestrutura e recursos informáticos mínimos nas universidades e salas de aulas presenciais e virtuais; formação do professor e a predisposição favorável para uso das TIC; disponibilidade digital; configuração de equipes externas e apoio ao professor e as universidades destinadas a coordenar projetos e a facilitar a resolução de problemas práticos (MERCADO, 2008, p. 61).

Percebe-se nesta afirmativa que a incorporação de tecnologias na educação é passo importante na formação do professor universitário, pois permite a ele ultrapassar as limitações postas pelas mídias tradicionais e incorporar as potencialidades didático-pedagógicas das tecnologias contemporâneas nas suas estratégias de ensino.

Apesar das tecnologias estarem presentes na vida cotidiana deste professor, a sua inserção no ambiente escolar cria condições para as discussões teóricas a respeito das maneiras como as mesmas serão utilizadas. A compreensão destas mídias na educação presencial permite ainda que o professor construa mecanismos para reflexão e ação na modalidade a distância, uma vez que ele acaba por construir saberes e competências sobre TIC que o leva a pensar sobre as potencialidades destas tecnologias em uma modalidade que prescinde em sua quase totalidade da presença física dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Bonilla (2010, p. 8) acredita que uma formação para o uso das tecnologias somente ocorrerá de fato “quando houver uma democratização no uso das TIC, que se traduza na participação efetiva da população, de forma que os indivíduos tenham capacidade não só de usar ou manejar novos recursos, mas também de aprender, prover serviços, informações e conhecimentos”. Ou seja, o professor precisa adquirir habilidades e competências didático-pedagógicas para trabalhar com as tecnologias digitais. Em conformidade com Peters (2003b) acreditamos que a ampliação da modalidade EaD, conforme tem sido pensada no Brasil, por meio de uma educação pública e gratuita oferecida pelo sistema UAB, pode possibilitar esta democratização, uma vez que prefeituras e demais agentes envolvidos precisam, obrigatoriamente, criar espaços e adquirir equipamentos para acesso, não só dos alunos, mas também da população que pode vir a freqüentar os mesmos.

Por fim, torna-se cada vez mais necessário dialogar e compreender qual o nível de aprendizado do professor sobre a tecnologia de informação e comunicação, para que sejam pensados cursos que atendam as suas reais necessidade de formação. Isso ocorre dado que, cada vez mais, na sociedade da informação, a manipulação da internet, das redes sociais (por

exemplo Orkut, Twitter e Facebook) e dos sistemas de simulação, tornam-se comuns na vida de toda a comunidade escolar. Isto indica a necessidade da primazia da formação do professor para atuar em um mundo em constante mudança, sob o risco de o ensino superior tornar-se obsoleto no sentido de não ocupar a centralidade da formação profissional e integrada do aluno.

2.4 Formação didático-pedagógica específica para o professor atuar em cursos a distância: o caso do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia

A expansão da EaD no ensino superior, conforme pode ser visto nesta dissertação, tem gerado uma demanda importante para o docente que atua nesta modalidade: a formação específica, de curta ou longa duração, para a atuação em cursos a distância. Conforme apresentado anteriormente, apesar de que, no âmbito das políticas públicas, tanto a educação presencial quanto a distância devam apresentar níveis de qualidade semelhantes, é preciso reconhecer que a modalidade e a separação espaço-tempo dos sujeitos do processo educativo criam singularidades nas maneiras de ensinar e aprender.

Na EaD a mediação das tecnologias digitais é elemento da maior importância quando se pensa na prática educativa do professor. Já na educação presencial, há um peso maior no sujeito professor, presente no ambiente da sala de aula e, apesar do professor poder utilizar tecnologias em suas aulas, elas não são imprescindíveis para que a aula ocorra.

Entretanto, observa-se na literatura da área uma lacuna quanto à formação de professores para a modalidade EaD. Belloni, ao perceber este distanciamento entre a universidade e a formação de professores para a EaD considera que:

Não podemos pensar que as tecnologias possam substituir o professor, pelo contrário, acreditamos que exigem dele uma atuação bem mais complexa, para a qual ele não está sendo bem preparado. Isso significa incluir em sua formação, estudos envolvendo as mídias em uma abordagem sociológica da infância, com ênfase numa “sociopolítica dos usos”, que considera a educação como parte do processo mais amplo de socialização, e a criança como sujeito prioritário da educação. Implica também conhecer os diferentes modos de uso que os jovens e as crianças (bem como os adultos) fazem desses meios – que, é preciso não esquecer, já fazem parte de seu cotidiano, com diferentes graus de intensidade, segundo as classes sociais – e integrar tais conhecimentos na formação de professores da escola básica. (...) a mídia educação constitui uma metodologia de integração das TIC ao ensino em todos seus níveis, a começar pela formação de professores, inicial e

continuada, presencial ou a distância. Isso porque o professor não está mais no centro do palco, não mais é individual e solitário, pois teve seu papel radicalmente transformado, com funções muito mais variadas e complexas, exigindo uma formação inicial e continuada mais aprofundada e mais sintonizada com as socioculturais dos estudantes. Essa perspectiva ilumina e inspira não apenas nossos trabalhos de pesquisa, mas também as atividades de EaD desenvolvidas em nosso laboratório de formação a distância de professores e educadores. (BELLONI, 2010, p. 251)

Espera-se que os cursos de formação, capacitação e atualização criem instrumentos concretos que viabilizem a familiarização dos professores com os recursos tecnológicos articulando os saberes e experiências anteriormente adquiridos com novas práticas de ensino e aprendizagem baseadas nos meios tecnológicos.

É preciso que se tomem medidas urgentes para inserir o professor nesse contexto tecnológico, durante a sua formação, para que assim ele possa ter habilidade e competência para lidar com as mesmas.

Conforme dito no capítulo 1, os dados referentes à oferta de cursos de graduação a distância ofertados pela UAB são escassos. Apesar da publicação de informações básicas em seu portal (www.uab.capes.gov.br), não foi possível até o momento da pesquisa obter informações referentes às políticas de qualificação do professor universitário que atua nos cursos ofertados neste sistema.

Não obstante esta aparente ausência de informações sobre os processos de formação do professor universitário para atuar na EaD, a portaria 1.326 de 18 de novembro de 2010, que estabelece critérios de avaliação de cursos de graduação e licenciatura em EaD, especifica no item 2.15 como indicador de destaque a qualificação/experiência do corpo docente do curso em EaD, sem contar as pontuações atribuídas ao coordenador de curso e tutores quanto às suas experiências com EaD.

Trata-se de uma situação paradoxal, uma vez que ainda não existem indicadores sobre o que seria considerado qualificação em EaD para a atuação do professor universitário. Acredita-se, portanto, que esta modalidade de ensino no Brasil acabou por criar um parâmetro mais voltado para as experiências obtidas pelo professor, no seu saber-fazer cotidiano do que a sua formação propriamente dita na modalidade a distância.

Ao se analisar o curso de Pedagogia a distância da UFU, observou-se um fenômeno semelhante: a ausência de parâmetros de formação inicial para a atuação na EaD. O parâmetro único é a formação em nível de Mestrado ou Doutorado, conforme Resolução de bolsas

FNDE/CAPES n. 8 de 30 de abril de 2010. Entretanto, a equipe coordenadora do curso recruta professores por meio de chamada pública para constituição de banco de professores, um processo seletivo no qual são analisadas as formações gerais dos candidatos. Independente da formação e experiência em EaD do professor selecionado, todos são convocados a fazer um curso de curta duração (80 horas) para formação inicial para atuação na EaD (ARRUDA, 2010).

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância, a formação do professor para atuar na EaD é item obrigatório para a atuação do docente no curso de Pedagogia a distância. O curso ofertado tem como objetivo principal apresentar ao professor as características do trabalho na EaD e suas atividades no curso de Pedagogia a distância. Essa formação dos docentes prevê uma formação pedagógica limitada aos aspectos da produção do material didático, do acompanhamento dos tutores e da avaliação na EaD, entretanto, é lacunar quanto a aspectos mais profundos no que diz respeito aos princípios didáticos dessa atividade docente.

Este curso é ofertado na modalidade a distância, possui cinco módulos de conteúdos e dois momentos presenciais de quatro horas cada. O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela Universidade é o *Moodle*. Este ambiente busca simular as categorias de uma sala de aula convencional, mas com recursos digitais, como por exemplo, o chat, fórum, wiki e tarefas, que permitem ao aluno estabelecer diálogo com os colegas e professores.

Kenski considera que:

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características - interatividade, hipertextualidade e conectividade - já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal. (KENSKI, 2005, p. 76)

Além disso, é importante destacar que os espaços virtuais, quando incorporados à estrutura integral da atividade de aprendizagem on-line, trazem informações importantes aos professores sobre seus alunos, devido à eficácia na organização e no monitoramento dos resultados da aprendizagem por meio de relatórios.

Quanto à organização do curso, no primeiro módulo o professor estuda os conceitos de EaD, seu histórico e a UAB, além de um módulo básico sobre a utilização do *Moodle*.

O foco do segundo módulo está no planejamento e gestão de cursos a distância. São apresentadas ao professor as etapas de organização de um curso, as dimensões envolvidas no planejamento, a logística, organização das equipes multidisciplinares etc.

O terceiro módulo versa sobre a produção de material didático em diferentes suportes midiáticos.

O quarto trata dos aspectos da avaliação da aprendizagem na EaD, as avaliações presenciais e a distância e o papel do professor e do tutor neste trabalho.

Por último, o quinto discute o papel do professor no acompanhamento do curso, suas atribuições nas relações com os alunos e com os tutores.

Observa-se, portanto, que há uma preocupação no curso em formar professores para atuarem nas diferentes dimensões da EaD. Entretanto, uma questão torna-se pertinente: é possível formar em apenas 80 horas o professor para desenvolver suas atividades didáticas em uma modalidade aparentemente distinta daquela com a qual o professor está acostumado?

Em relação à formação para a EaD, foi perguntado aos professores pesquisados como eles se tornaram docentes desta modalidade. Dois deles iniciaram estas atividades devido à elaboração de projetos pedagógicos no âmbito da universidade. O Professor A afirmou ser uma “obrigação” sua, em função do curso a distância, apresentar a mesma disciplina do curso presencial. Apenas um professor demonstrou conhecer a modalidade em oportunidades anteriores, ainda que na condição de aluno de curso de especialização.

Estes dados mostram a fragilidade da formação continuada dos professores para atuarem na EaD, mas, ao mesmo tempo, demonstra a preocupação institucional com uma introdução a esta modalidade, por meio do curso de curta duração ofertado.

As respostas dos professores confirmam o que não foi encontrado nas pesquisas bibliográficas: a ausência de diretrizes, normas e definições sobre a formação básica mínima para a atuação do professor universitário na modalidade a distância. Conforme temos observado ao longo deste capítulo, se trata aqui de criar uma nova formação, visto que as titulações na EaD e na educação presencial são compatíveis. O que percebemos como necessário é o estabelecimento de diretrizes curriculares que abordem aspectos dos usos e apropriações de novas tecnologias na formação do professor universitário. Não se trata apenas

de uma instrumentalização. Conforme visto anteriormente, pensar sobre o material didático, o espaço e a distância tornam-se fundamentais para a configuração da prática docente na EaD.

2.5 Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância

Consideramos que para a universidade contribuir do ponto de vista social, ela precisa estabelecer objetivos a médio e longo prazo e assumir uma nova visão do aluno e do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal e não apenas na seleção, bem como atualizar os conteúdos do currículo formativo e dinamizar o âmbito das metodologias empregadas, de modo a propiciar cenários contínuos de formação.

Uma das peculiaridades básicas da sociedade do conhecimento é que se abre a possibilidade de uma visão horizontal da formação. Vivemos em uma sociedade molecular e policêntrica, na qual se produz uma espécie de “efeito Jakuzzi” na disseminação do conhecimento: as competências profissionais, a cultura e as habilidades fundamentais para a vida são adquiridas em contextos muito diversos, sob uma grande policromia de orientações e agentes formativos. A incorporação das novas tecnologias da comunicação ao mundo da formação oferece múltiplas possibilidades de direcionamento das universidades para seu entorno, incluindo universidade do mundo inteiro (ZABALZA, 2004, p. 64).

Podemos dizer que a incorporação dos recursos tecnológicos amplia as potencialidades formativas da universidade contemporânea, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Entretanto, as funções do professor neste contexto sofrem transformações que passam, inicialmente, pela mudança cultural advinda desse processo de inovação tecnológica.

Esta mudança transforma, principalmente, as relações sociais que determinam, dentre outras coisas: como os sujeitos se relacionam com a aprendizagem, como eles reconhecem aqueles que possuem maiores saberes sobre determinados assuntos e, portanto, permitem que eles sejam seus formadores, determinam ainda a centralidade da escola nesta sociedade – uma vez que a produção de informação é muitas vezes confundida com produção de conhecimento.

Devido a estas e outras questões, Tiffin e Rajasingham (2007, p. 91), indicam algumas das estratégias pedagógicas do professor virtual nesta realidade, que “consiste em: a)

(...) explanar ao aluno como o conhecimento se aplica aos problemas; b) estabelecer tarefas, testes e exames que permitam aos alunos a prática do sintagma; c) avaliar o desempenho do aluno; d) motivar os alunos, envolvê-los em uma interação dinâmica, de maneira que eles possam criticar com propriedade a relação conhecimento-problema; e) apresentar os alunos à comunidade de conhecimento no paradigma da disciplina e ajudá-los a pesquisar, contextualizar e refletir sobre a maneira como aprendem". Juntamente com essas características, encontram-se as habilidades comunicativas de saber quando, por quanto tempo, em que teor, em que sequência, com quais alunos e em que ambiente, explanar, demonstrar, questionar e julgar. O trabalho também exige uma administração sensível da imensa variedade de contingências que ocorrem no eixo de comunicação professor-aluno.

As funções docentes associadas ao novo contexto universitário exigem do professor, de acordo com Zabalza (2004, p. 168), uma “dupla competência: a competência científica como convededores fidedignos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes”. Nesta perspectiva, é possível compreender que a qualidade da formação do estudante universitário não se restringe à modalidade da educação oferecida.

Diante disso, observa-se que a universidade enfrenta problemas didático-pedagógicos tanto na educação presencial quanto a distância. A ausência de uma discussão ampla e sólida sobre aquilo que se espera na formação do professor universitário pode implicar em cursos de baixa qualidade, seja nos aspectos acadêmicos ou pedagógicos, seja na educação presencial ou na EaD.

Em concordância com esta linha argumentativa, a sala de aula universitária não pode mais ser entendida meramente como espaço físico e tempo determinado em que o professor transmite conhecimentos, que os alunos apenas absorvem de maneira mecânica. Ela deve ser todo espaço em que os alunos podem aprender, o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigi-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2000, p. 85).

Por sua vez, Veiga (2008, p. 273) considera que o objetivo principal da organização didática da aula é possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, consequentemente mais comprometido com a qualidade das atividades previstas. Este objetivo entra em concordância com ambas as modalidades de educação, entretanto, na EaD existem ainda discussões teóricas lacunares sobre a aula e a didática do professor na atividade pedagógica.

De acordo com essa autora, na organização da aula, há três aspectos que são particularmente significativos, a saber:

a) a importância da relação professor-aluno como a ideia nuclear da concepção de docência. A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso, o aluno, por princípio e fim. b) diz respeito à dimensão socializadora da aula, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. A socialização na educação presencial é, aparentemente, mais próxima para o docente, pelo fato de que historicamente estamos acostumados a nos comunicar face a face – na verdade esta é a forma mais antiga e mais comum de socialização. c) Está relacionada às condições, muitas vezes adversas, a serem enfrentadas pelos professores, tais como: tamanho da turma, características dos alunos, falta de materiais e equipamento adequados, tempo escasso, intensificação dos trabalhos acadêmicos, em virtude das exigências da produção científica, além dos “percalços e contradições do mundo da prática. (VEIGA, 2008, p. 273)

Entretanto podemos observar que a relação professor-aluno na EaD é mediada pela tecnologia, o que demanda do docente uma nova maneira de pensar sua ação pedagógica, mesmo porque ela se dá mais pela materialidade do objeto mediador do que pela aproximação física.

Além disso, a mediação tecnológica pode, por um lado, ampliar as potencialidades de socialização dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Mas, a própria dimensão histórica destas tecnologias cria dificuldades para os docentes envolverem seus alunos, uma vez que ambos estão em processo de transição nas formas como se comunicam e constroem o conhecimento.

Todos as condições acima citadas dizem respeito a ambas as modalidades, entretanto, percebe-se uma intensificação das adversidades na EaD, pois tudo é multiplicado, devido à ampliação do número de alunos atendidos simultaneamente.

Ao organizar a aula, em ambas as modalidades, o professor precisa levar em consideração a realidade de seu aluno, no sentido de detectar as suas necessidades formativas. Ou seja, realizar um balanço dos resultados alcançados, rever as orientações, ementas do projeto pedagógico do curso, analisar criticamente as diretrizes curriculares nacionais e confrontar as ementas e programas de outros componentes curriculares afins, bem como fazer uma análise da própria prática docente. Além disso, o professor deve ser capaz de pensar, ao organizar a sua aula, em ações de formação que concretizarão a intervenção formativa pensada pelo professor por seus alunos.

Na aula presencial o aluno está acostumado com a presença do professor, que dialoga, esclarece dúvidas, oferece oportunidades de expressão, bem como enriquecimento teórico-prático e garante uma linearidade na oferta dos espaços de diálogo. Esta presença gera no aluno a garantia de que semanalmente, em dias e horários pré-fixados, poderá contar com a presença do professor e de seus colegas para obter apoio pedagógico e prosseguir os estudos.

Já na EaD o processo pedagógico é diferente. Apesar de o aluno saber que o professor está disponível nos ambientes virtuais de aprendizagem on-line, pode escolher não frequentar os mesmos e, caso o professor não crie mecanismos para manter o aluno no curso, a probabilidade dele ausentar-se ou desistir é muito maior. Haja vista que nem mesmo os seus colegas de classes possuem dias e horários fixos para se encontrarem, isso cria um ambiente que, por um lado é flexível, mas por outro, promove distanciamentos gerados pela própria flexibilidade que diminui o contato físico entre os sujeitos aprendentes.

A partir deste cenário, as formas de expressão dos alunos são mediadas por algum tipo de tecnologia, entretanto, nem sempre é possível ao aluno saber a resposta de sua participação, devido ao fato de a maioria dos mecanismos de comunicação ser assíncronos (ocorrem em tempos diferentes) do aluno. Até mesmo os mecanismos síncronos, como o bate-papo, não são plenamente incorporados no curso de Pedagogia da UFU. A flexibilidade da EaD não permite que todos estejam presentes ao mesmo tempo nos horários agendados pelos professores.

Outro aspecto de relevância nesta discussão diz respeito à ideia equivocada de que o processo de ensinar e aprender são separados. Esta compreensão leva a concepções errôneas tanto na educação presencial quanto a distância, pois de acordo com Núñez:

A aprendizagem, como atividade transformadora tem caráter mediatizado por instrumentos, ou seja, ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade. Vygotsky confere grande importância aos signos como instrumentos especiais (...). A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos. (NÚÑEZ, 2009, p. 26)

Esta afirmativa demonstra a importância dos recursos tecnológicos como objetos mediadores, o que nos leva a pensar na impossibilidade da ação docente sem a mediação de algum objeto/recurso e, por conseguinte, há a necessidade dos cursos de formação de professores universitários incluírem esta discussão.

Além disso, a separação entre objeto e professor pressupõe a ausência da mediação do mais experiente. Uma situação de aprendizagem que tenha esta característica possivelmente terá como resultado o fracasso escolar, pois o aluno necessita deste tipo de intervenção para aquisição de conhecimento formativo. Lave (1991) e Himanen (2001) concordam que em uma sociedade baseada nas tecnologias digitais, “a experiência e o saber fazer são fundamentais para a aprendizagem”. Estes autores citam as comunidades de aprendizagem como elementos substantivos desta realidade educacional, pois a internet potencializa os encontros e a constituição de comunidades.

Dessa forma, é possível inferir que a separação citada anteriormente é um equívoco didático, que acaba por atribuir ao aluno o próprio fracasso. É possível encontrar muitas experiências no âmbito da EaD com esta linha didática – são os chamados cursos em que o aluno aprende por si só – o auto-aprendiz, em que o objeto não é considerado mediatizador, mas fim do processo educativo.

Nesta perspectiva, Zabalza considera que existe:

A necessidade de alterar profundamente os suportes e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados na universidade. Os adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração. Por outro lado, seu esforço e sua disponibilidade de tempo não são ilimitados, pois muitos deles dividem seu tempo entre os estudos, a vida profissional e familiar. Então, são necessárias novas fórmulas de Educação a Distância ou semipresencial, a criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos estudantes, a introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina dos estudantes. (ZABALZA, 2004, p. 29-30)

Por fim, o que se quer dizer é que as características dos alunos da EaD acabam por exigir das universidades novas posturas e políticas de formação de professores para

desempenharem bem o seu papel de agentes da educação, levando em consideração as características específicas de um público-alvo com um novo perfil. Não se está fazendo uma crítica aos professores existentes que têm buscado desenvolver seus papéis neste contexto virtual. No entanto, é recomendável reconhecer que existem singularidades em diversos níveis que precisam ser consideradas pelos professores. Dentre elas, podemos citar: a formação do aluno, suas experiências de vida, relações familiares, experiências com o mundo do trabalho, relação com o tempo de estudo e com o espaço, autonomia, que muitas vezes não existe por parte do aluno para estudar a distância, dentre uma série de outros elementos. É preciso discutir quais as implicações de cada singularidade e analisar as possíveis estratégias norteadoras da EaD.

Conforme pôde ser visto, o tema da formação de professores universitários para a educação presencial e a distância é ainda pouco abordado na literatura atual, o que demonstra a premência por discussões a este respeito, face ao amplo crescimento da educação superior no Brasil.

Formar os professores universitários implica na incorporação de discussões conceituais sobre educação, mas implica também em discutir o papel das mídias contemporâneas na vida do aluno e do próprio professor – afinal, ele também é usuário destes artefatos fora da escola.

A disseminação do uso destas mídias nos últimos anos trouxe para as discussões educacionais a obrigatoriedade de se compreender, ainda que parcialmente, as implicações nas formas de aprender e de ensinar na perspectiva de mediação do processo pela tecnologia midiática.

Além disso, no âmbito da EaD percebem-se ainda transformações significativas sobre o próprio ato docente – que perde sua autonomia como único responsável pela aula ministrada ao aluno e passa a desenvolver atividades integradas a equipes multidisciplinares que, em última instância, passam a ser responsáveis também pela aula ministrada ao aluno. O próprio conceito de docência precisa ser repensado no contexto da EaD. Desconsiderar estas discussões na educação presencial e a distância, a nosso ver, implica em retirar a escola de sua centralidade na formação da sociedade.

2.6 Dimensão sociocultural do processo de ensino e de aprendizagem – a importância da escola como espaço sistematizado de formação

Cada homem aprende a sê-lo em sociedade e a vida em sociedade não é nada fácil, pois a todo o momento precisamos do outro para sobreviver. A verdadeira existência do homem como ser social e dotado de conhecimento está nesta relação social, a qual faz parte os símbolos que representam a cultura do homem bem como a cultura do outro.

O indivíduo passa a ter acesso a essa cultura no momento do seu nascimento, quando ele sai de um estágio simbolicamente único e seu e passa para outro totalmente desconhecido. Inicialmente, o recém-nascido tem contato com a cultura familiar, onde é amamentado, depois passa a ter contato com os outros integrantes do grupo e seus costumes. Quando o mesmo atinge a idade escolar, passa a ter uma amplitude maior a respeito da sua cultura e do outro, nesse momento entra a escola. É a escola que possibilita o contato com outros símbolos, os quais fazem parte a sociedade como as suas regras, os costumes, as crenças, o conhecimento e a possibilidade de aprender de forma sistematizada.

É mediante a educação que o homem se torna capaz de entender e ampliar o conhecimento sobre sua cultura de modo a transformar a sua forma de viver bem como construir novos saberes a serem transmitidos para as próximas gerações. Esse movimento entre educação e cultura decorre do fato de ambas possuírem uma lógica dialética na qual as relações sociais e culturais vão direcionando as políticas educacionais para as novas formas de ensinar e aprender, enquanto a cultura vai margeando essas aprendizagens e rememorando outras.

A aprendizagem resulta em um processo complexo diversificado, altamente condicionado por fatores externos e internos, os quais estão relacionados a situações do cotidiano sociocultural do aluno, família, trabalho, amigos, vida cultural e vida educacional do aluno.

Além das condições externas, Puentes, Aquino e Borges (2010) consideram que temos que observar as condições internas como: qual o tempo que o aluno deve dedicar para desenvolver uma tarefa? O que fala a neurologia a respeito desse aspecto? Quais os objetivos de determinada atividade? Qual o sistema de conteúdos? Qual o método, a atividade e estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente, a avaliação e os referenciais

utilizados, ou seja, o professor precisa conhecer esses tempos para que possa contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

Tanto na educação presencial quanto a distância estas questões são próximas, pois o aluno que se pretende ensinar possui características cognitivas semelhantes, o que muda é a mediação pelas tecnologias e a distância entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Haja vista que dos cinco professores pesquisados, todos afirmam que o planejamento da disciplina, a organização didático-pedagógica e outros aspectos próprios da aula não se modificaram a partir dos trabalhos desenvolvidos em uma ou outra modalidade de ensino. Na verdade, todos os professores afirmam integrar características de sua didática em ambas as modalidades e demonstram que os aspectos comunicacionais passam a ser a preocupação com quem trabalha na EaD, devido à distância entre alunos e professores.

Além das dimensões organizacionais indicadas por Puentes, Aquino e Borges (2010), há outra pertinente para a prática pedagógica do professor: como criar dispositivos didáticos que possibilitam ao aluno aprender, a produzir algo novo, no campo da aprendizagem? Para os próprios autores, a aprendizagem pode ser entendida como uma função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade que implica produzir mudanças no organismo para responder futuras interações com o ambiente, e isto exige disposição do professor para contribuir com essa situação.

A aprendizagem pode ser definida ainda como toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades e hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que durante o processo da atividade as ações com os objetos os fenômenos formam as representações.

A importância dessa afirmação reside na necessidade de se utilizar os instrumentos tecnológicos com competência até mesmo para que se possa falar em sociedade contemporânea com propriedade. No âmbito da educação, tal pesquisa não visa saber se a forma como o docente universitário lida com a EaD responde (ou não) às especificidades próprias desta modalidade de educação, mas se suas práticas estão ou não se modificando e se existem relações entre estas práticas e as já consolidadas por este mesmo professor na educação presencial.

Temos conhecimentos, do tempo em que trabalhamos com esses professores na produção de seu material didático, que os mesmos encontram grande dificuldade na elaboração de atividades, definição de textos on-line e localização de autores que possam de fato contribuir para sua disciplina, diante disso, voltaremos a abordar essa temática no capítulo 3 com maiores detalhes.

Dessa forma, podemos inferir que aprender é reproduzir reflexos positivos do real, pois não se reproduz nem se cria a realidade a partir do nada, nem somente no campo da ideia. Por isto, uma das funções da aula é a relação do indivíduo com o objeto da aprendizagem, e essa relação que possibilita ao aluno ver sentido no que faz. Assim, os sentidos e o conhecimento decorrem do significado que damos ao diálogo com o outro, independente se estamos falando de modalidades de ensino diferentes, mesmo porque estamos falando de educação de modo geral.

Para Simons et al (2007, p. 5-6), a compreensão da aprendizagem deve ocorrer durante toda a vida e se estende em múltiplos espaços, tempos e formas, além de estar vinculado às experiências vitais e às necessidades dos indivíduos em seu contexto histórico-cultural concreto. Ou seja, na aprendizagem, temos continuamente a dialética entre o histórico-social e o individual pessoal, que são processos ativos de reconstrução da cultura e de descobrimento de sentido pessoal, pois aprender supõe o trânsito do externo para o interno nas palavras de Vigotsky “do interpsicológico ao intrapsicológico”. (Simons et al 2007, p. 5-6),

Ou seja, o processo de aprendizagem possui um caráter tanto intelectual quanto emocional. Nele se constroem os conhecimentos, destrezas e capacidades e se desenvolve a inteligência, mas de maneira inseparável. Este processo é a fonte de enriquecimento afetivo, devido ao fato de o sujeito ser o próprio instrumento de aprendizagem.

Sendo assim, consideramos que a aprendizagem humana é como um processo dialético existente entre o aluno e o conteúdo que são construídos ao longo da existência humana, perpassando no campo social, no campo cultural e escolar em que o aluno irá tendo contato com sujeitos, signos diversos que vão enriquecendo o seu arcabouço cultural, social de maneira natural, enquanto que na escola esse processo ocorre de maneira sistematizada.

De maneira a compreender estes desafios, necessidades, leituras e interpretações das práticas, buscamos, no próximo capítulo, discutir, à luz dos referenciais teóricos, os dados

obtidos nas respostas dadas pelos professores. Procuramos discutir também todas as questões que fizeram parte do formulário, no intuito de compreender o problema ora proposto: quais os elementos constitutivos das práticas pedagógicas dos professores universitários que atuam no curso de Pedagogia presencial e a distância?

CAPÍTULO 3 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: SABERES E COMPETÊNCIAS EM CURSOS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA

O objetivo deste capítulo é retomar alguns elementos teóricos discutidos ao longo da dissertação e analisá-los à luz dos resultados empíricos obtidos com a pesquisa de campo. De maneira mais específica, pretendemos construir uma identidade para esse professor que atua em ambos os cursos de Pedagogia de modo a identificar as características da ação docente de ensinar em diferentes modalidades, as estratégias pedagógicas, dificuldades, integrações existentes, dentre outros elementos que constituem estas ações. Dada a importância da formação continuada do professor, para o desenvolvimento profissional consideramos importante compreender, o que ele tem aprendido em uma atividade docente que exige novos saberes e competências diárias, no seu fazer pedagógico, devido ao caráter de transformação contínua presente nas tecnologias.

Conforme tem sido percebido ao longo de todo o trabalho, a docência universitária, na perspectiva da introdução da modalidade a distância e de tecnologias, incorpora uma série de cuidados necessários ao docente para a sua reflexão profissional.

Neste sentido, do ponto de vista teórico pretende-se aprofundar as discussões acerca da dimensão sociocultural do processo de ensino e de aprendizagem, e também a gestão da classe e da matéria na educação superior, no intuito de compreender os elementos constitutivos da prática pedagógica desse professor: como ele ensina, aprende e avalia.

Na perspectiva teórica de Gauthier:

Por gestão da classe, pode-se compreender uma atividade fundamentalmente cognitiva, “baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem, implantação e comunicação de regras de procedimentos, relações e expectativas em face dos alunos assim que o ano se inicia. (GAUTHIER, 1998, p. 197).

Já a gestão da matéria está relacionada de forma mais específica com o “planejamento do ensino do conteúdo, podemos dizer que a gestão da matéria engloba o

conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”²⁰.

Estes e outros elementos serão discutidos a seguir, a partir da caracterização dos professores e a análise de suas respostas expressam no formulário/questionário, no intuito de compreender as relações que os professores universitários estabelecem entre as práticas pedagógicas na educação a distância e suas relações com as práticas consolidadas destes professores na educação presencial de modo a compreender as interrelações entre as práticas pedagógicas em diferentes modalidades de educação, bem como as possíveis mudanças e permanências das ações docentes na educação presencial e na EaD.

3.1 A caracterização dos professores pesquisados

Ao tratar do objeto desta pesquisa, muitas perguntas surgiram devido à novidade do próprio tema e a necessidade de se compreender a didática por meio da gestão da matéria e da classe e as implicações das tecnologias e da EaD na docência do professor universitário. As perguntas seguintes são orientadoras das discussões que realizaremos ao longo desta dissertação: quem é o professor que exerce a docência nos cursos superiores a distância? Quais competências e habilidades são necessárias a este professor para trabalhar nesta modalidade? Quais as (possíveis) relações estabelecidas entre as práticas docentes destes professores na educação presencial e na EaD? O que muda na prática presencial do professor, quando ele atua na EaD? Quais saberes da educação presencial o professor incorpora na EaD? Quais as possíveis modificações nas dinâmicas pedagógicas de ambas as modalidades a partir da inter-relação de ações de um professor que atua nas duas modalidades?

Consideramos necessária a apresentação de cada um dos professores no intento de buscar responder algumas dessas questões bem como mostrar as principais características de sua formação profissional tanto na educação presencial quanto na educação a distância e suas experiências ao trabalhar com a mesma disciplina nas duas modalidades. À medida que prosseguir na leitura do texto, o leitor encontrará informações sobre o que desafiou esses professores e como eles responderam a isso. Nessa passagem talvez se queira associar um

²⁰ GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 197.

perfil a um nome, o que não é pertinente neste trabalho, devido ao anonimato garantido a eles na análise dos dados. Acreditamos que essas observações são importantes para conhecermos e traçar um panorama geral da história profissional dos professores pesquisados, observando em que etapa eles passaram a ter experiência com a EaD, explicitando um conflito quanto a rotina de e desempenho na EaD. Todos os dados apresentados foram retirados do formulário/questionário apresentado e aplicado aos professores.

3.1.1 Professor A

Formado em Filosofia e Pedagogia com doutorado em Educação. Possui mais de trinta anos de idade, sendo quinze anos dedicados à carreira docente. Destes, são sete anos de experiência com a educação presencial superior, um ano com a EaD e quinze anos no ensino fundamental. Atualmente trabalha na UFU no curso de Pedagogia presencial e a distância desenvolvendo a mesma disciplina. Sua experiência inicial no ensino superior se deu com a educação presencial, devido às melhores perspectivas profissionais e salariais. Em relação à forma como ele se tornou um professor da EaD, o mesmo “considera ser sua obrigação oferecer, à distância, a mesma disciplina que oferece presencial, já que ambos os cursos estão alocados na mesma instituição onde trabalha, isto é, na faculdade de Educação (FACED/UFU).

Após iniciar suas atividades na EaD, o Professor A passou a ter um universo acima de duzentos alunos por semestre, o que fez com que suas atividades docentes também aumentassem. Entretanto, ele considera que realiza atividade docente em casa de forma proporcional entre educação presencial e EaD, “pois se não fizer isso o seu trabalho acaba acumulando”.

O Professor A diz que uma rotina de um dia de trabalho na EaD é solitária:

(Em primeiro lugar), considero o trabalho de pesquisar textos acadêmicos para a fundamentação do trabalho escrito (do curso EaD), solitário, em segundo lugar, escrever o trabalho, em terceiro lugar, encontrar-me com a coautora do trabalho para discussões sobre o conteúdo escrito, em quarto lugar, a reescrita do trabalho ,em quinto lugar, o atendimento aos alunos na plataforma e em sexto o curso (ofertado) aos tutores.

Mesmo assim, ele “gostaria de ser aluno da EaD para experimentar o cotidiano de um estudante”, no entanto, seu tempo é curto. Ele considera importante conhecer o outro lado, pois contribuiria muito para aperfeiçoar sua disciplina.

3.1.2 Professor B

Formado em Pedagogia, com mestrado em Educação. Possui mais de quarenta anos de idade, sendo vinte anos dedicados a carreira docente, dos quais são dezoito anos de experiência com a educação presencial superior, cinco com a EaD e dois com ensino fundamental. Atualmente trabalha na UFU no curso de Pedagogia presencial e a distância desenvolvendo a mesma disciplina. No entanto, no curso presencial atua na graduação e como orientador de trabalho de conclusão de curso. Sua experiência inicial no ensino superior se deu com a educação presencial por meio de uma universidade particular. Em relação à forma como ele se tornou um professor da EaD, o mesmo considera que foi através do projeto da Pró-reitora de Extensão PROEX/UFU no ano de 1997 a 1998.

Após iniciar suas atividades na EaD, o Professor B passou a ter um universo acima de 300 alunos por semestre, aumentando também as suas atividades docentes. Assim como o Professor A, esse professor indica que define horários proporcionais de trabalho a ambas as modalidades, de maneira a não acumular atividades.

O Professor B afirma que uma rotina de um dia de trabalho na EaD é tranquila, pois atualmente não está desenvolvendo nenhuma atividade dessa natureza, no entanto, gostaria de aprofundar conhecimentos na estruturação e elaboração de provas objetivas no intuito de melhorar seu trabalho.

3.1.3 Professor C

Tem mais de quarenta anos de idade, casado com filhos, com computador em casa e internet banda larga. Possui graduação em Pedagogia, especialização em EaD, mestrado e doutorado em Educação e mais de quatorze anos dedicados a carreira docente, das quais são quatorze anos na educação superior, concomitante com doze anos no ensino fundamental, quatorze anos em atividades não docentes e dois anos na EaD. Atualmente trabalha na UFU

no curso de Pedagogia presencial, na pós-graduação (mestrado/doutorado), na orientação de trabalho de conclusão de curso e na orientação da pós-graduação lato sensu. Já desenvolveu também atividades como coordenador de curso na educação presencial. Na EaD possui experiência na pós-graduação desenvolvida como aluno e como professor do curso de Pedagogia a distância da UFU, desenvolvendo a mesma disciplina que oferece no curso presencial. Sua experiência inicial no ensino superior se deu com a educação presencial, quando aprovado no concurso para professor da UFU.

O Professor C se tornou um professor da EaD quando participou da elaboração de projetos pedagógicos para curso à distância lato sensu e graduação. Atualmente, se somarmos seus alunos da EaD com os da educação presencial, a quantidade média de alunos que possui por semestre ultrapassa trezentos alunos. No entanto, uma observação que se faz é que as atividades desenvolvidas em casa são relacionadas à educação presencial e não a EaD.

O Professor C relatara que:

Em um dia de trabalho na EaD são desenvolvidas muitas atividades. No período anterior à “entrada da disciplina” ocorre a elaboração do Guia de Estudos, o que inclui a seleção de material avaliativo, textos para leitura complementar, seleção de vídeo, gravação de aula para o vídeo da disciplina. Após essa fase, ocorre o ajuste do conteúdo a partir das orientações da equipe técnica bem como a elaboração das avaliações com chave de respostas e em um terceiro momento o preparo dos tutores. Quando a disciplina é oferecida, tem-se o trabalho de acompanhamento das aulas e da participação dos alunos, basicamente fico à disposição “on-line” para responder as dúvidas trazidas pelos tutores oriunda dos alunos ou mesmo algum tutor que não tenha compreendido algum assunto ou atividade.

O professor informa ter interesse em aprofundar os seus conhecimentos em EaD no âmbito da diagramação de material didático, pois essa é uma área em que não possui conhecimento ainda.

3.1.4 Professor D

Casado com filhos, formado em Pedagogia com especialização em educação infantil e com mestrado e doutorado em Educação. Possui mais de quarenta anos de idade, sendo vinte anos dedicados a carreira docente com a educação presencial na docência universitária,

cinco no ensino fundamental, três no ensino médio, oito anos em atividades não docente e quatorze anos na educação superior a distância.

Atualmente trabalha na UFU no curso de Pedagogia presencial e a distância desenvolvendo a mesma disciplina. Na educação presencial desenvolve atividades como professor de graduação e pós-graduação, coordenador de curso, orientador de trabalho de conclusão de curso e orientador na pós-graduação lato sensu. Sua experiência no ensino superior iniciou-se com o concurso prestado na UFU. Em relação à forma como ele se tornou um professor da EaD, ocorreu devido a conhecimentos adquiridos durante a formação e também por meio de outras atividades extraclasses como inserção em projeto institucional e aluno de EaD.

Após iniciar suas atividades na EaD, o Professor D passou a ter mais de trezentos alunos por semestre, contribuindo para um aumento considerável das suas atividades desenvolvidas. Assim como os professores A e B, este professor também considera que desenvolve, de forma proporcional, as atividades das modalidades presencial e a distância.

O Professor D afirma que uma rotina de um dia de trabalho na EaD “consiste em elaboração de textos, exercícios, avaliações, acompanhamento dos resultados do curso, mapas de conteúdo, agendas, gravação, atendimento a tutores, reuniões pedagógicas e administrativas e seleção de materiais audiovisuais”. No entanto, ainda acredita que precisa aprofundar mais nesse universo da EaD para melhorar seu trabalho como professor, principalmente no processos de avaliação que, segundo ele, “parece um ponto na EaD que precisa ser aprimorado”.

3.1.5 Professor E

Possui mais de quarenta anos de idade, é casado e tem um filho adolescente. É licenciado em História com mestrado em educação e doutorado em História. Possui mais de 21 anos dedicados a carreira docente universitária. Durante esse tempo o Professor E obteve experiência na graduação, na pós-graduação (mestrado/doutorado), na coordenação de curso, na orientação de trabalho de conclusão de curso e na orientação da pós-graduação lato sensu todos na educação presencial. Já com a EaD possui aproximadamente cinco anos de experiência no ensino superior como docente e produtor de material didático.

Atualmente trabalha na UFU no curso de Pedagogia presencial e a distância desenvolvendo a mesma disciplina. Sua experiência inicial no ensino superior se deu com a educação presencial, pois “há 21 anos pouco havia sobre a educação a distância no ensino superior. Além do que os esporádicos programas existentes estão relacionados muito mais com a capacitação dos professores em exercício e não com a formação inicial”.

O Professor E se tornou um professor da EaD devido “a oportunidade de conhecer outra modalidade de ensino, bem como a necessidade de experienciar novas formas de ministrar aulas, ou seja, buscar compreender melhor os instrumentos didático-pedagógicos da educação à distância, com a finalidade de se preparar nessas duas dimensões: presencial e a distância”.

Após iniciar suas atividades na EaD, o Professor E passou a atender mais de 300 alunos por semestre, contribuindo também para um aumento de sua dedicação à docência. Este docente considera que realiza atividades docentes em casa em ambas as modalidades de educação. Em relação a sua rotina de trabalho na EaD, o professor aponta algumas atividades como: elaboração do material impresso, gravação das vídeos-aulas, acompanhamento dos alunos pela internet, ministrar aula aos tutores e outras atividades que vão surgindo no decorrer da sua disciplina.

O Professor E, quando perguntado sobre quais conhecimentos ainda gostaria de aprofundar para melhorar seu trabalho como professor da EaD, fez a seguinte análise.

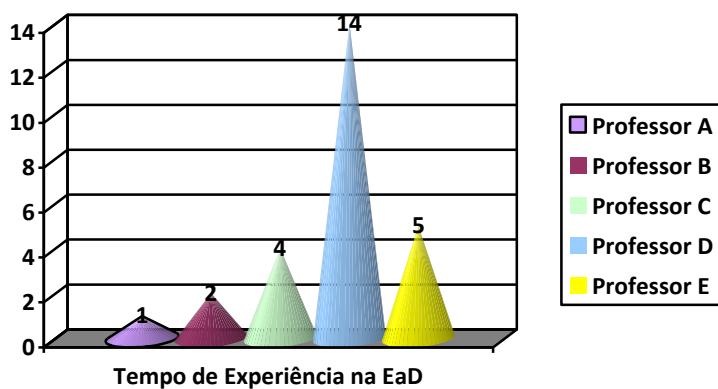
Tenho o conhecimento como sendo a capacidade de explicação/elucidação da realidade e decorre de um esforço de investigação para descobrir aquilo que está oculto, que não está compreendido ainda. Só depois de compreendido em seu modo de ser é que um objeto pode ser considerado conhecido. Adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações, mas utilizando-se destas para desvendar o novo e avançar, porque, quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que a detém, ou seja, é este o conhecimento para o aluno da EaD.

A partir desta caracterização realizada dos professores procuramos traçar outras análises, como comparação de seus tempos de trabalho, experiências, bem como a compreensão dos aspectos relacionados aos objetivos desta dissertação, conforme veremos nos próximos tópicos.

3.2 Comparação entre professores

Observamos no gráfico abaixo os tempos de experiência em EaD dos professores pesquisados. Nele é possível tecer comparações acerca das diferenças temporais na entrada do professor nesta modalidade.

Gráfico 4: Quadro comparativo do tempo de experiência na EaD



Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Conforme pode ser percebido no gráfico anterior, dos cinco professores investigados, quatro possuem formação em nível de doutorado e um em nível de mestrado. Em relação à experiência na EaD, dois possuem mais de cinco anos de experiência, um possui quatro anos e os dois últimos até dois anos. O Professor A iniciou suas atividades na EaD no curso de Pedagogia a distância, ou seja, até então não possuía experiência na área. Os demais já haviam atuado nesta modalidade em situações anteriores à criação do curso de Pedagogia a distância da UFU.

De modo geral, podemos observar que a formação em nível de mestrado ou doutorado não foi suficiente para que os mesmos pudessem atuar na modalidade a distância. Conforme os professores afirmam, a inserção de todos na EaD se deu pelas demandas da profissão e pelas oportunidades dadas em determinado contexto, ou seja, sua formação e experiência privilegiaram a educação presencial. Além disso, observamos uma necessidade profissional, seja em função das mudanças didático-pedagógicas e tecnológicas ou da própria

característica da educação superior contemporânea, com um processo contínuo de ampliação das ofertas na EaD. Para Moran, cada vez mais se faz presente a atuação de professores nas duas modalidades de educação, talvez uma prática comum no futuro, principalmente:

Com as tecnologias cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também. Estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semi-presenciais) e os a distância. Os presenciais começam a ter disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância. E os mesmos professores que estão no presencial-virtual começam a atuar também na educação à distância. Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual (MORAN, 2007, s.p.)

A afirmativa de Moran permite-nos inferir que se torna cada vez mais necessária a formação continuada dos professores para atuarem na EaD, no intuito de auxiliá-los na formação didático-pedagógica, no processo de avaliação e na habilidade de atuar em ambientes virtuais de aprendizagem, mas antes de tudo é preciso ouvir os professores sobre o que pensam da educação a distância e do que consideram necessário aprender para atuar neste campo. Conforme foi visto na caracterização dos professores que já atuavam na EaD, antes de sua atuação no curso de Pedagogia a distância, eles não passaram por formações específicas nesta modalidade – iniciaram sua atuação pela necessidade do momento. A atuação na EaD se deu por meio do fazer, da necessidade e não por meio de um curso de qualificação, desejo de conhecimento sobre a área ou preparação anterior. Observamos também que por mais que os professores procurem desempenhar seu trabalho partindo do que sabem, ainda assim se sentem inseguros para desempenhar o seu papel, uma vez que os meandros da EaD são descobertos a partir das suas ações docentes cotidianas.

3.3 Discussão dos dados: aspectos dos saberes e competências na educação superior presencial e a distância

A natureza dessa apresentação de dados coletados é discutir os aspectos que envolvem os saberes e competências necessários para a atuação do professor em cursos universitários. Para isso nos valeremos dos referenciais teóricos de Gauthier (1998), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Masetto (2003) e Zabalza (2004) de maneira a compreender

o que pode ser considerado saberes e competência para atuar nas duas modalidades de educação.

O conceito de saberes abordado nesta dissertação baseia-se no referencial teórico de Tardif (2002). Segundo ele, o saber docente “é plural, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano), permitindo ao professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes para responder a exigências de sua situação concreta na docência”. (TARDIF, 2002, p. 36), enquanto competência é a “aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes e esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD, 2000, p. 19).

De maneira a compreender esses saberes e competências dos professores para atuar em ambas as modalidades, procuraremos realizar uma análise pormenorizada das respostas dadas pelos professores que demonstram as competências necessárias ao trabalho no ensino superior presencial e a distância, a partir de questões como: quais as qualificações esperadas deste professor; quais as interseções destas competências com os processos de formação do professor; e como o professor se prepara ou é preparado para lidar com uma atividade pedagógica que exige uma formação para se formar continuamente, devido ao desenvolvimento tecnológico em ambas as modalidades de educação. A partir dessa dificuldade consideramos pertinente compreender como esse professor tem mobilizado seus saberes para desempenhar seu papel como docente na EaD,

Com vistas a elucidar essa situação, propusemos a questão 21 do formulário/questionário, que trata da dificuldade do professor em desenvolver suas atividades na EaD. O professor é convidado a falar sobre a sua rotina diária na EaD e como tem sido o seu grau de conhecimento sobre o assunto.

Tabela 4: Questão 21 - Em que você tem maior dificuldade no dia-a-dia do trabalho com a educação a distância?

Professor	A	B	C	D	E
Critérios considera (sim/não) - Pontue o grau de dificuldade dando nota de (nota de 0 a 10)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
1. Na preparação das atividades	7	..	5	..	..
2. No cumprimento da carga horária.	..	..	..	..	..
3. No apoio didático pedagógico (aluno, ao curso, ao tutor).	..	6	..	5	9
4. Nos recursos áudio visuais (Vídeo aulas, Ambiente online)	..	6	..		6
5. No tempo de dedicação para o preparo da disciplina.	7	5	8	6	..
6. Na seleção de recursos pedagógicos (livros, periódicos, acervos online).	7	7		6	7
7. Em nada, pois considero o trabalho a distância fácil.	..	4	..	..	..
8. Em tudo, pois considero o trabalho a distância difícil.	7	..	..	..	..

(Org. ARRUDA, Durcelina E. Pimenta, 2011)

Ao responder o formulário/questionário, os professores marcaram apenas os itens que consideravam serem de maior dificuldade no trabalho na EaD. É possível observar na Tabela 4 que todos os professores possuem algum tipo de dificuldade no trabalho com a EaD. Entretanto, observamos a incidência maior em dois itens (5 e 6), sendo que aquele considerado mais difícil diz respeito ao tempo de dedicação para o preparo da disciplina (item 5) e, em segundo lugar, a seleção de recursos pedagógicos (livros, periódicos, acervos online etc). Observa-se, portanto, que quase todos os professores indicam a insuficiência do tempo na EaD para organizar, planejar e elaborar as atividades da disciplina, o que, de forma indireta, pode incidir sobre a resposta ao item 6, uma vez que a seleção criteriosa de recursos pedagógicos está relacionada ao tempo de dedicação do professor para esta atividade.

O item 6 trouxe também outro aspecto da seleção de materiais que nem sempre são claros na EaD. Trata-se da dificuldade ainda existente de seleção de materiais didáticos que estejam disponíveis na internet, dada a dificuldade financeira dos polos e dos alunos para a compra destes materiais para envio a todos os polos de atendimento ao aluno.

Os entrevistados indicaram uma necessidade da ampliação do acervo digitalizado, para uso dos professores e também informaram sobre as dificuldades para se obter a

autorização da divulgação de determinado texto em seu material, situação essa que nem sempre é fácil devido à Lei dos direitos autorais.

A presença dos materiais impressos nos polos não garante o acesso do aluno, visto que ele pode residir a vários quilômetros de distância do próprio polo, devido a isso, os professores costumam abrir mão dos livros como fonte de leitura obrigatória e passam a indicar textos mais acessíveis, disponíveis na internet.

É possível perceber que o caminho percorrido para identificar esses textos online é longo, uma vez que é difícil encontrar na internet em meio a tantos textos, algum que possa realmente contribuir para a sua disciplina e consequentemente para o aprendizado de seu aluno. Shulman nos chama a atenção sobre as questões apresentadas pelos professores quando aborda o conhecimento didático da matéria:

(...) inclui para os assuntos mais comumente ensinados em uma determinada área, as formas mais uteis de representação dessas ideias, as analogias, explicações, demonstrações, exemplos e ilustrações mais poderosos – em suma, as maneiras de formular e representar o assunto de modo a torná-lo compreensivo para outros (...) Essas variadas formas de representação derivam tanto de pesquisas, como também originam-se pela sabedoria da prática. (SHULMAN, 1986, p. 9)Tradução da autora

Esta afirmativa permite-nos refletir sobre as práticas dos professores na educação presencial e suas implicações na EaD. Algumas dificuldades indicadas pelos professores possivelmente incorporam a diferença no tempo de experiência nas duas modalidades. O professor conhece a educação presencial, mas parte destes saberes acumulados não podem ser utilizados na modalidade EaD, devido às suas especificidades e às suas organizações didático-pedagógicas específicas. Os professores indicam a necessidade de construírem novas estratégias de trabalho, uma vez que o seu trabalho passa por uma migração na qual a sua presença era a garantia da existência da aula, para uma situação em que o material didático e suas estratégias de comunicação com alunos e tutores, mediados por tecnologias diversas, crescem em importância no processo de ensino e aprendizagem.

Ao discorrer sobre o planejamento do trabalho na EaD, os professores apresentam análises semelhantes, conforme pode ser observado nesta questão: Questão 23 - Em relação ao planejamento do seu trabalho na EaD, em que você tem maior dificuldade?

Professor A - Planejar todas as atividades sem conhecer o processo de

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Não há flexibilidade.

Professor B - Ajustar as diversas orientações gerais à disciplina, ou seja, na maioria das vezes, o grupo de coordenadores não tem clareza do perfil de trabalho que se quer, o que ocasiona orientações divergentes.

Professor C - Arrumar tempo para elaborar o material escrito, tendo em vista as outras atividades de que participamos.

Professor D - Articular diferentes objetos de estudo, conectando ideias e ação.

Professor E - É o tempo para a preparação das atividades, já que há necessidade de cumprir o cronograma, ou seja, em atender o cronograma que não é estabelecido pelo professor.

Podemos compreender pelos depoimentos e registros dos professores a existência de dificuldades quanto ao tempo de preparação dos materiais, as estratégias de articulação, o desconhecimento sobre o aluno atendido, bem como as orientações dadas pela equipe coordenadora. É possível inferir que todas estas questões se relacionam a uma aparente perda da autonomia do professor quanto à elaboração de sua aula. Na educação presencial, todos estes elementos apresentados eram de responsabilidade do professor e cabia a ele desenvolver estratégias para ministrar a sua aula. Entretanto, na EaD novos problemas surgem que necessitam da intervenção de outros sujeitos que fazem parte do processo educativo. Isso pode ser mais bem compreendido quando apresentamos as respostas dos professores quanto às suas dificuldades no planejamento das aulas na educação presencial.

Questão 25: Em relação ao planejamento do seu trabalho na Educação presencial, em que você tem maior dificuldade?

Professor A - Não tenho dificuldade. Apenas ressalto que gostaria de usar muitos textos, mas o tempo não permite. Então, às vezes, fica a dúvida sobre qual texto selecionar dentre tantos textos.

Professor B - Não há grandes dificuldades no planejamento do trabalho na Educação presencial.

Professor C - Conseguir fazer com que os alunos participem efetivamente das atividades solicitadas.

Professor D - Pensar em dinâmicas e processos que mantenham os alunos plenamente ativos com os processos educativos.

Professor E - De maneira geral, não identifico nenhuma dificuldade (apenas considero que há pouco interesse dos alunos).

É possível inferir que a autonomia do professor é maior na educação presencial, pois percebemos que os aspectos que envolvem o planejamento dizem respeito à sua relação com os alunos e não demonstram dependência de agentes externos para acontecer. Os argumentos apontados pelos professores indicam ainda que a menor dificuldade na educação presencial possivelmente está relacionada à maior experiência e formação do professor.

Depois de tratar das dificuldades dos professores em atuar na educação presencial e ao mesmo tempo na EaD procuramos também identificar se existe alguma facilidade em trabalhar em ambas as modalidades, para tratar desse assunto disponibilizamos duas questões, 24 e 26, as quais versam sobre as facilidades no planejamento em ambas as modalidades. As respostas foram agrupadas, por professor, conforme a ordem das perguntas: Questão 24: Em relação ao planejamento do seu trabalho na EaD, em que você tem maior facilidade? Questão 26: Em relação ao planejamento do seu trabalho na Educação presencial, em que você tem maior facilidade?

Professor A

- Em nada! Apenas ressalto que gosto muito de fazer a pesquisa bibliográfica para preparar o material escrito.
- Em organizar atividades no tempo e espaço da organização curricular prevista para o colegiado.

Professor B

- Trabalhar a disciplina, esboçar “os possíveis caminhos conceituais que os alunos percorrerão”.
- É a relação com os alunos, no sentido de intercambiar ideias.

Professor C

- A capacitação dos tutores, acompanhamento das atividades desenvolvidas on-line.
- Organização das aulas e ministrar a disciplina.

Professor D

- Escrever os textos e pensar no sistema instrucional como um todo.
- Pensar em atividades e exercícios diversificados a partir da experiência vivida junto aos alunos.

Professor E

- No trabalho de elaboração das vídeos-aulas.
- No atendimento aos alunos.

A partir da análise das questões percebemos que na educação presencial as respostas privilegiam o contato com os alunos e suas experiências, ao passo que na EaD há o privilegio

dos elementos mediadores (escrita do texto, produção de vídeo-aulas e formação de tutores). Os dados talvez demonstrem que a interação professor-aluno é mais presente na educação presencial ou que esta interação não está clara nas experiências dos professores com EaD.

Nessa mesma perspectiva relacionada ao trabalho na EaD e na educação presencial, os professores confessam que desconhecem algumas ferramentas utilizadas no AVA.

Outra questão que demanda uma análise detalhada refere-se ao planejamento do trabalho, tanto na EaD quanto na educação presencial. A análise da questão 27 discorre sobre as diferenças no trabalho do professor em ambas as modalidades: Questão 27: A seu ver, quais as principais diferenças entre o trabalho do professor da educação presencial com o trabalho do professor na EAD?

Professor A - O essencial é a conexão de textos “corpo a corpo” e o diálogo de ideias para a construção de conteúdos.

Professor B - Está na ausência do diálogo da simultaneidade na troca, na elaboração do discurso.

Professor C - Conforme afirmado anteriormente, a principal diferença está na elaboração de atividades (na EaD exige-se em maior quantidade), enquanto que na presencial a fragmentação do conteúdo (divisão por horas aula) leva à dispersão e ainda agrava-se pelo que denomino de “o jogo” que o aluno faz para diminuir sua carga de trabalho.

Professor D - Na Educação a distância é necessário uma forma de comunicação específica que evite duvidas sobre os saberes expressos nos recursos didáticos utilizados. Na EaD é necessário prever ações que poderão evitar dificuldades de estudo por parte dos alunos. Na EaD é fundamental estabelecer claramente todo o processo de ensino e aprendizagem, criando as condições básicas para o aluno se desenvolver no curso.

Professor E - O rigoroso sistema de planejamento do curso à distância, isto é, na EAD, em termos de tempo, o professor perde parte da sua autonomia, se comparada com aquela que dispõe na modalidade presencial.

Chama-nos a atenção de que nesta situação todos os professores abordaram questões como: mudança da linguagem, necessidade de planejamento antecipado do curso, falta de autonomia e antecipação da aprendizagem do aluno. Também surpreendente foi o fato de 60% da amostra de professores informarem terem dificuldade na educação presencial em manter a participação da turma na educação presencial, conforme demonstram os professores C, D e E.

Masetto (2003, p. 30) nos informa que é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, planejando o curso juntos, usando

técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional.

Entretanto, na EaD, a situação é outra, uma vez que os professores indicam uma dificuldade em elaborar aulas nesta perspectiva, devido ao planejamento de seus materiais ser anterior ao contato com os alunos, ou seja, chega-se a uma situação de ausência nesta parceria ou corresponsabilidade, ao menos no início do desenvolvimento da disciplina. Diante disso, o que podemos observar que na EaD, assim como na educação presencial, a relação professor-aluno é importante, entretanto, o planejamento prévio nem sempre garante altos níveis de flexibilidade na aula do professor, uma vez que as alterações afetam diretamente centenas (ou milhares) de alunos.

Na tabela abaixo, é possível observar que dos cinco professores pesquisados, quatro consideraram que o trabalho na EaD exige mais tempo e atenção do professor em relação a educação presencial.

Tabela 5: Questão 22 - Compare o seu trabalho virtual e presencial (marque as alternativas verdadeiras)

Professor	A	B	C	D	E
Aspectos					
1. Os espaços e os tempos da educação A DISTÂNCIA são mais adequados ao professor			X		
2. Os espaços e os tempos da educação PRESENCIAL são mais adequados ao professor	X	X			
3. O trabalho na educação A DISTÂNCIA exige mais tempo e atenção do professor em relação ao ensino presencial	X		X	X	X
4. O trabalho na educação PRESENCIAL exige mais tempo e atenção do professor do que o trabalho na EAD		X			
5. Não consigo perceber diferença alguma entre meus tempos de trabalho presencial ou a distância					

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Após solicitar aos professores que comparassem o seu trabalho presencial e a distância, a partir dos indicativos acima, pedimos aos mesmos que nos falassem sobre o motivo da escolha dos itens e obtivemos as seguintes respostas:

Professor A - O trabalho na Educação a Distância exige mais tempo, porque é preciso formatar o curso todo antes que ele entre no ar.

Professor B - Não é uma questão de ser alternativa verdadeira mas, por atender melhor as condições de trabalho, já que na EaD não há espaço para se trabalhar.

Professor C - A adequação do tempo ao professor é importante, pois permite avaliar melhor as atividades e relacionar com o material produzido por um lado, por outro a flexibilidade de tempo é o fator fundamental desse processo. No que se refere à exigência em relação ao trabalho essa é maior em, específico a elaboração do material escrito bem como a seleção de outros materiais complementares (vídeo, textos etc.) que permitem um aprofundamento maior e sistematizado à disposição do aluno. Da mesma maneira, quando os professores, durante a elaboração do material escrito, começam a “escrever” sobre o tema a ser abordado, refletem mais e ainda esta etapa pode configurar como um excelente espaço de pesquisa e revisão conceitual.

Professor D - Articular diferentes objetos de estudo, conectando ideias e ação.

Professor E - Por ser uma modalidade “nova” de ensino há necessidade de maior tempo na preparação das atividades, pois estas seguem um cronograma que não é estabelecido pelo professor.

Por meio das depoimentos e registros dos professores, é possível identificar que um dos grandes desafios está relacionado à produção e elaboração dos materiais didáticos pedagógicos para a EaD. Além disso, o tempo destinado à organização da sua disciplina como sendo um fator de maior dificuldade no dia-a-dia do trabalho com a EaD.

Mas, ao mesmo tempo, esses professores também verificam que esse momento é muito rico para adquirir novos saberes, como é possível identificar na fala do Professor C: “durante a elaboração do material escrito, começam a “escrever” sobre o tema a ser abordado, refletem mais e ainda esta etapa pode configurar como um excelente espaço de pesquisa e revisão conceitual”.

Esse enfoque nos leva a indagar se os professores que atuam na EaD vêm atualizando o seu referencial teórico com maior frequência do que aqueles que não trabalham nesta modalidade. Conforme afirma Masetto a respeito de uma das suas características de professor competente:

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e /ou faculdades e alguns anos de exercício profissional. No entanto, esse domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações; em congressos e simpósios; em intercâmbios com especialistas etc. (MASETTO, 2003, p. 26).

O que se percebe na afirmativa do autor é que, independente da modalidade, a atualização é elemento fundante da competência do professor.

Destacamos que essa busca pela atualização possivelmente é constante na prática docente universitária, entretanto, foi-nos possível levantar dados mais precisos apenas na prática na EaD, uma vez que todos os professores enfatizam em suas falas a produção do material didático e a pesquisa para esta elaboração como elementos de atualização profissional.

Por atuarem na mesma unidade e também desenvolverem a mesma disciplina tanto na educação presencial quanto na educação a distância, durante nossa pesquisa procuramos levantar dados a respeito dos saberes dos professores e suas relações com o ambiente escolar. Tivemos o intuito de compreender como tem sido a troca de ideias sobre a disciplina, sobre determinado problema com a turma, com o conteúdo, ou apenas um diálogo relacionado a um assunto qualquer. Para tanto propusemos a seguinte questão: Questão 55: Sabemos que, no dia-a-dia da escola presencial, os professores aprendem muito pelo contato direto com seus colegas de trabalho... nos corredores, na sala de professores, na sala de aula, na biblioteca, entre outros espaços. (a) Na sua opinião, a aquisição de saberes entre os professores envolvidos na EaD ocorre de maneira mais coletiva ou individual? De que maneira? (b) Na sua opinião, a troca de conhecimentos é mais evidente na EaD ou na educação presencial? De que maneira?

Já na Questão 56 solicitamos ao professor que desse a sua opinião sobre a existência de troca de conhecimentos entre os professores da EaD e da educação presencial e como isso poderia ser mensurado/observado.

A questão (a) trouxe várias respostas pertinentes e esclarecedoras, pois mostra a existência (ou não) de trocas de saberes, aprendizagens e formações dos professores que atuam na EaD e na educação presencial.

A seguir, apresentamos alguns trechos dessas conversas que exemplificam a possibilidade ou não de trocas de saberes e conhecimentos entre os professores.

O Professor A acredita que os saberes adquiridos entre os professores envolvidos na EaD ocorre de maneira coletiva e individual. Há bons momentos com os diferentes responsáveis pela EaD, como provas, material didático, vídeo-aula e aula presencial com os

tutores. Em relação à troca de conhecimentos, esta acontece pela mediação dos responsáveis da EaD. No caso particular deste professor, houve uma intensa troca com a coautora do material.

Além disso, o professor admite não haver troca de conhecimentos entre os professores da EaD e da educação presencial, “há uma resistência muito grande por parte dos professores da Educação presencial”.

Já o Professor B considera que a aquisição de saberes e troca de conhecimentos entre os professores, tanto da educação presencial quanto da educação a distância, depende do grupo envolvido, das condições de trabalho e da proposta do curso em questão. A troca de conhecimentos ocorre também pela observação dos ajustes e transformações que ocorrem ao longo do curso.

Por outro lado, para o Professor C a aquisição de saberes entre os professores envolvidos na EaD ocorre, “no meu caso, de forma individual”. Em relação à troca de conhecimentos entre os professores da EaD e da educação presencial, não ocorre. Para ele, o trabalho é muito individualizado.

Para o Professor D, a aquisição de saberes entre os professores envolvidos na EaD ocorre coletivamente quando há reuniões e cursos preparatórios, mas predomina o individual. Aquele que demonstra mais interesse e procura ter acesso aos outros trabalhos realizados. A troca de conhecimentos é evidenciada, na EaD, por intermédio dos fóruns, chats, entre outras vias. Já na educação presencial a troca de conhecimentos ocorre no dia-a-dia, na convivência e no desenvolvimento da disciplina. De acordo com o Professor D:

Parece-me que na EaD a troca é mais restrita. Na EaD e presencial a troca de conhecimentos se dá em ritmos e eventos próprios. No entanto, na EaD, como há material instrucional elaborado e a disposição me parece que existe mais acesso aos saberes trabalhados pelos professores de maneira geral.

Por fim, para o Professor E se, por outro lado, há uma integração maior entre o professor com a equipe da EaD, isso não se observava em relação aos demais colegas envolvidos. “Creio que isso ocorre pelos mesmos motivos constatados na modalidade presencial (pouca integração oferecida pelos currículos)”. Quanto à troca de conhecimentos, o professor não percebe esta troca. Ele afirma que não existem trocas de conhecimentos entre os

professores da EaD e da educação presencial e isso pode ser mensurado e observado pela falta de planejamento integrado entre as equipes ou núcleos.

Após a análise destas respostas, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de todos os entrevistados dizerem que na educação presencial a troca de conhecimentos é mais informal, enquanto na EaD essa troca é materializada pelos registros.

Uma hipótese levantada é que os professores, ao desenvolverem suas atividades na educação presencial, sentem maior necessidade de trocar ideias com o professor de outro conteúdo, até mesmo para direcionar o planejamento de sua disciplina.

A educação presencial parece evidenciar um maior isolamento do professor no desenvolvimento de sua aula, provavelmente devido a uma falsa ideia de autonomia docente vinculada ao poder do professor de elaborar seus materiais sem consultar os colegas ou, talvez, pela própria concepção de educação ainda vigente, apesar de todas as discussões contrárias que se fazem presente nas literaturas de Zabalza (2006), Imbernón (2009) e Puentes, Aquino e Quillici Neto (2010) sobre o assunto, tendo em vista que “a autonomia exagerada tem levado a uma boa parcela de professores a deixar de fazer, em lugar de fazer, a fazer pouco, em lugar de muito (...) a fazer sozinho o que daria e deveria ser feito junto aos colegas”²¹.

As inferências que podemos fazer são a antecipação da elaboração e planejamento da disciplina e a pouca experiência do professor, que acaba levando-o a trocar experiências com os colegas, no sentido de compreender as estratégias, as especificidades, as experiências, exitosas ou não, de maneira a elaborar as suas atividades a partir de um norte baseado nas experiências acumuladas anteriormente pelo seu colega. Masetto (2003) acredita que essas trocas de informações são enriquecedoras, tanto para professores como para os próprios alunos, pois:

No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitidos, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus

²¹ PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 24, n.48, Jul/Dez 2010. p. 273-298.

conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior (MASETTO, 2003, p. 14).

Diante disso, fazemos uso dos dizeres de Masetto (2003) considerando-o pertinente e necessário nesse momento de diálogo entre os professores e entre professores e alunos, além de que contribuir para a segurança do professor quando planeja sua disciplina contribui também para o arcabouço teórico do aluno, pois o mesmo passa a ter acesso a um conteúdo mais amplo, elaborado e diversificado.

Outra questão que surgiu a partir das conversas com os professores pesquisados foi que a ementa da disciplina é seguida de forma mais precisa na EaD, devido, em parte, ao controle realizado por meio dos registros dos materiais e aulas dos professores. Esta resposta indica que os alunos da EaD desenvolvem suas atividades conforme os projetos pedagógicos aprovados pela comunidade acadêmica e que na educação presencial os mecanismos para se fazer o professor seguir as orientações coletivas são menos eficazes, uma vez que dentro da sala de aula o professor possui plena autonomia para ministrar aquilo que considera mais importante no conteúdo (o que não significa, necessariamente, ser aquilo que foi definido pelo coletivo).

No intuito de compreender melhor essa situação, durante a aplicação do formulário sugerimos aos professores que nos falassem sobre a realidade da sua disciplina na educação presencial e a distância, com a seguinte pergunta: Questão 49: Quando você termina o seu Material Didático e percebe que faltou abordar determinado conteúdo, quais outros materiais você utiliza para suprir essa carência?

Professor A - Não tentei suprir a carência, pois achei que o texto deveria ser o espelho do impresso. Apenas introduzir algo quando havia dúvidas.

Professor B - Atividades complementares.

Professor C - Indicação de textos complementares.

Professor D - Utilizamos textos complementares disponíveis em diferentes endereços eletrônicos e propomos a realização de exercícios diversos no ambiente virtual de aprendizagem.

Professor E - Atividades orientadas ancoradas em textos complementares, bem como orientações dadas aos tutores.

As questões 51 e 53 são melhores compreendidas quando analisadas em conjunto:
Questão 51: Ao final da sua Disciplina, ministrada na EaD, você consegue perceber se foi possível trabalhar todo o conteúdo? Justifique sua resposta. Questão 53: Ao final da sua disciplina, ministrada na educação presencial, você consegue perceber se foi possível trabalhar todo o conteúdo? Justifique sua resposta.

Professor A

- Todo o conteúdo foi postado e cobrado.
- Sim. Contemplei todo o conteúdo.

Professor B

- Sim. Pelo Feedback dos tutores.
- Sim. Pelo acompanhamento do plano de curso.

Professor C

- Sim.
- Sim, porém faço os devidos ajustes quando necessário.

Professor D

- No caso da disciplina sobre minha responsabilidade foi trabalhado mais conteúdo do que no curso presencial.
- Nem sempre é possível. A dinâmica do curso presencial exige a participação do aluno em outras atividades da vida universitária, o que o leva a ser dispensado de várias aulas.

Professor E

- Não tenho condições de avaliar tal situação, pelo menos no atual momento.
- Nesse caso sim, porque tenho o controle de todo processo e posso acompanhar os alunos pessoalmente.

A partir da análise das respostas dos professores foi possível perceber que temos situações análogas na educação presencial e a distância, ou seja, a ementa do curso é a mesma. Entretanto, devido às condições de cada modalidade, o professor nem sempre consegue cumprir-las.

Assim como na Educação a distância e na Educação presencial a figura do aluno se faz presente. Entretanto o que podemos destacar que no caso da educação presencial o aluno questiona e participa simultaneamente na sala de aula junto com colegas, com isto, é necessário que o professor reserve um tempo da aula para essa participação e também para que o mesmo possa dar também a sua contribuição neste debate. Outra situação que fornece elementos para a redução do número de aulas está relacionada ao calendário acadêmico que convive com feriados e eventos que ocorrem na universidade e que fazem parte do

aprendizado do aluno, entretanto acaba prejudicando o professor no desenvolvimento da sua disciplina, ou seja, são várias as situações que impedem o professor da educação presencial de lecionar todo o conteúdo previsto em uma ementa do curso.

Já na EaD, apesar do professor planejar toda sua disciplina com antecedência, levando em consideração a ementa do curso, não quer dizer que o aluno sabe todo o conteúdo, pois o mesmo pode optar por não ler o material e não estudá-lo. Apesar disso, a EaD lida com outros tempos e espaços, visto que a ausência da universidade física e a flexibilidade dos estudos permitem ao professor planejar uma disciplina que sofre menos intervenções externas do que as disciplinas presenciais.

Sendo assim, consideramos que o problema não está na ementa da disciplina e sim no processo de organização da disciplina pelo professor. Ainda que ocorram eventos adversos, o professor possui uma organização didático-pedagógica a qual leva em consideração estes acontecimentos.

O que podemos observar é que o planejamento contínuo diminui a perda de tempo durante o processo de ensino e, consequentemente, contribui para a aprendizagem dos alunos, pois os mesmos já sabem o que irão estudar logo após o feriado, ou qualquer outro evento. Entretanto, se faz necessário destacar que no caso da EaD estas situações adversas precisam ser planejadas com antecedência.

3.4 Gestão da Matéria: organização do processo de ensino aprendizagem na educação

No desenvolvimento desse tópico, optamos por trabalhar com o conceito de gestão da matéria proposta por Gauthier (1998). Este conceito trata de como se “organizam as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula no intuito de assegurar, por meio da construção do pensamento teórico, a escolha do método teórico geral de cada ciência para a formação dos conceitos pelos alunos por soluções de problemas, uma concepção mais integral do ser humano (o psicológico, o didático e o epistemológico)”, o qual leva ao desenvolvimento dos alunos conforme proposto anteriormente em relação a aprendizagem. De acordo com Gauthier, pela gestão da matéria o professor procura:

Selecionar atividades de aprendizagem apropriadas para o seu público de aluno;
Obedecer a uma sequência de procedimentos de avaliação que leve em consideração

os conteúdos estudados em sala de aula;
Identificar as necessidades individuais de cada aluno tentando prever as reações dos mesmos;
Identificar formas de planejamento – anual, por etapa, por unidade, semanal, diária.
(GAUTHIER, 1998, p. 198-199)

A gestão da matéria representa a apropriação, pelo professor, de um conjunto de operações como o planejamento, o ensino e a avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Estas operações têm o intuito de construir um conjunto de tarefas que visam determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos propostos para a aprendizagem de seus alunos.

No entanto, para que seu objetivo de aprendizagem seja alcançado, “o professor, ao fazer uso desse conjunto de tarefas, trabalha as reais necessidades de seus alunos, com o objetivo de arquitetar atividades de ensino, instrumentos materiais e conteúdos adaptados às suas necessidades” (Reynolds, 1992). Desta forma, terá elementos para planejar os objetivos de sua aula, levando em consideração o nível cognitivo de seus alunos e possibilitando aos mesmos um alto grau de êxito através de esforços razoáveis.

O professor também precisa pensar no planejamento dos conteúdos de aprendizagem, de modo que as próprias atividades provoquem aprendizagem nos alunos. Além disso, o professor, antes de planejar suas atividades de aprendizagem, constrói diagnósticos da turma de maneira a compreender o nível de informação dos seus alunos, com vistas a escolher níveis de desafio e de problemas apropriados às capacidades de seus alunos.

Os formulários/questionários apresentado aos professores trouxeram resultados significativos no que diz respeito ao planejamento de uma disciplina, parte integrante da gestão da matéria discutida até o momento.

Conforme pode ser observado na Tabela 11, três dos cinco professores demonstraram que os níveis de planejamento das disciplinas presenciais e a distância são semelhantes. Há proximidades entre as respostas dos professores, mas os seguintes dados merecem análises:

Tabela 6: Questão 35 - Em relação ao Planejamento da disciplina ministrada, como você avalia os seguintes aspectos:

Professor	A EaD	A Presencial	B EaD	B Presencial	C EaD	C Presencial	D EaD	D Presencial	E EaD	E Presencial
Aspectos (nota de 1 a 10)										
1. O planejamento dos objetivos	10	10	5	8	10	10	10	10	8	6
2. O planejamento dos conteúdos	10	10	5	8	10	10	10	10	8	6
3. O planejamento das atividades	10	10	5	8	10	10	10	10	9	7
4. O planejamento das estratégias	10	10	3	8	10	8	10	10	8	6
5. O planejamento das avaliações	5	10	3	8	10	10	10	10	9	9
6. O planejamento do ambiente educativo (tempo, espaço físico e recursos)	10	5	3	8	8	8	10	8	9	9
7. Disponibilidade de tempo para preparar aulas	5	8	2	8	7	7	6	6	8	6
8. Elaboração/aplicação de estratégias Didáticas individualizadas pelo docente	0	9	5	8	10	9	6	8	8	7
9. Funcionamento de Disciplina(s) afins.	3	3	2	0	8	8	8	6	3	3

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Os seis primeiros aspectos dizem respeito a algum tipo de planejamento da disciplina ministrada pelo professor. Uma observação que se faz consiste no fato dos professores atribuírem notas iguais ou superiores, na maioria dos seis itens, à EaD, o que indica que nesta modalidade o grau de planejamento é mais elevado.

Entretanto, chama a atenção o Professor B, pois ele indica haver maior planejamento na educação presencial. Porém, considera que o funcionamento de disciplinas afins podem ocorrer na EaD, enquanto na educação presencial é inviável.

Uma inferência que se pode fazer é o fato do professor encontrar dificuldades quanto às orientações dadas para o planejamento da disciplina, “devido a divergências entre as coordenações envolvidas no curso. Além disso, o professor B indica a ausência do diálogo presencial com o aluno”.

Os professores A e B consideram haver menos tempo para preparar as aulas na EaD e também possuem grande dificuldade para o planejamento das avaliações. Esta é uma questão muito pertinente, pois na EaD as avaliações seguem cronogramas estabelecidos pela equipe executora do curso e geralmente possuem dinâmicas próprias que, necessariamente, não são as mesmas planejadas pelo professor. Isto ocorre devido ao fato que além do professor, outros profissionais também contribuem para que ocorra a gestão da matéria, seja na diagramação dos textos, na inserção de figuras, na correção gramatical, nos testes dos materiais dispostos no AVA ou na gestão das avaliações presenciais e a distância.

Quanto ao item “Elaboração/Aplicação de estratégias didáticas individualizadas pelo docente”, os professores A, B e D indicam haver menos possibilidades deste tipo de atividade na EaD.

Entretanto é importante destacar que, a análise do material didático fornecido aos professores, à época do curso de formação de professores para a EaD da UFU, indica que esta resposta pode estar relacionada a orientações prévias indicadas neste material, como: tipos de avaliações esperadas, tipos de materiais didáticos a serem elaborados, formas de acompanhamento da aprendizagem, quantidade de questões aplicadas aos alunos, dentre outros elementos.

Conforme dito anteriormente, na EaD há uma significativa diminuição da autonomia do professor quanto à gestão da matéria, uma vez que, por se tratar de uma disciplina ofertada a centenas de alunos simultaneamente, há uma padronização de materiais e linguagens que limitam o uso de estratégias mais individualizadas pelo professor da disciplina.

De maneira geral, os dados contidos na Tabela 6 mostram a importância do planejamento didático-pedagógico para a eficiência e eficácia da disciplina ministrada pelo docente. Haja vista que, mesmo os professores informando possuir menos tempo para desenvolver a sua disciplina para EaD, dos cinco professores pesquisados, quatro indicam que planejam mais a disciplina na EaD do que na educação presencial, devido à necessidade de elaboração do material e da aula com grande antecedência para envio aos alunos.

No que diz respeito aos dados obtidos junto aos professores quanto à gestão da matéria no processo de interação com os alunos, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 7: Questão 36 - Em relação à gestão da matéria no processo de interação com os alunos, como você avalia os seguintes aspectos:

Professor	A EaD	A Presencial	B EaD	B Presencial	C EaD	C Presencial	D EaD	D Presencial	E EaD	E Presencial
Aspectos (Nota de 1 a 10)										
a) Propõe atividades de aprendizagem de maneira que o aluno desenvolva habilidade para o estudo independente	8	8	6	8	10	10	10	10	5	8
b) Propõe trabalho individual para os estudantes	8	8	8	8	10	10	10	10	5	8
c) Trabalha com aula expositiva sozinha	5	10	0	8	7	8	1	10	1	1
d) Trabalha com aula expositiva fazendo uso de recursos audiovisual (computadores, vídeos, filmes)	5	10	8	8	10	8	7	8	8	8
e) Conversa informal	0	10	3	8	8	10	6	8	2	8

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Os elementos contidos na tabela anterior procuram apresentar atitudes ou operações executadas pelos professores que contribuem para induzir os alunos a aprenderem o conteúdo de sua disciplina objeto da gestão da matéria. Todos os aspectos do planejamento apontados anteriormente são pertinentes tanto à educação presencial quanto a distância.

Como dito anteriormente uma das formas de fazer essa escolha pela gestão da matéria está na definição dos objetivos de cada atividade. Isso ocorre uma vez que quando se executa alguma coisa, se organiza e executa em função dos objetivos estabelecidos, ou seja, são os objetivos que determinam cada função do conteúdo a ser trabalhado, pois um professor com um método claro, com objetivo claro, terá maiores condições de elaborar estratégias didático-pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

De maneira geral, os professores apontam proximidades na gestão da matéria, tanto da aula presencial quanto a distância. Somente o aspecto que envolve a conversa informal

indica uma menor incidência na EaD, obviamente pela distância e emprego formal da língua escrita, predominante nos materiais didáticos e nas estratégias comunicativas.

A tabela a seguir apresenta as perspectivas dos professores quanto ao desenvolvimento dos conteúdos de suas disciplinas ministradas nas duas modalidades.

Tabela 8: Questão 37 - Em relação ao desenvolvimento dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos, como você avalia os seguintes aspectos:

Professor	A	A	B	B	C	C	D	D	E	E
Aspectos (Nota de 1 a 10)	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial
A. Emprego dos conceitos integradores	8	8	3	3	10	10	10	10	5	7
B. Explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado	10	10	8	8	10	10	10	10	8	8
C. Apresentação dos conteúdos de maneira sequencial	10	10	8	7	10	10	10	10	8	8
D. Apresentação clara dos conteúdos	5	10	8	8	10	8	10	10	8	8
E. Tempo da aula previsto para atividades práticas dos alunos	5	5	8	5	8	10	8	8	1	1
F. As retroações oferecidas (correções e indicações para ajudar aos alunos)	5	8	5	5	8	8	6	8	9	9
G. A estimulação positiva do trabalho do aluno	0	0	4	3	10	10	8	10	8	8
H. Elaboração/aplicação de estratégias Didáticas individualizadas pelo docente	0	9	2	2	10	8	8	10	7	7

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Nesta questão foi possível perceber que os professores indicam respostas semelhantes quanto à gestão da matéria e ao desenvolvimento dos conteúdos, tanto na educação presencial quanto na educação a distância. Indicam como aspectos de grande relevância a formação do aluno para a autonomia intelectual, a proposição de atividades

individuais, o emprego de conceitos integradores e a apresentação clara dos conteúdos (questões 36 e 37 do formulário/questionário).

Os professores A e B apresentam notas mais baixas em suas avaliações em ambas as modalidades, principalmente os itens E, F e G.

Já na tabela 9, que apresenta os dados da Questão 39 do formulário, os professores responderam a questões relacionadas à quantidade de instrução para os alunos de sua disciplina.

Tabela 9: Questão 39 - Em relação à quantidade de instrução para os alunos de sua disciplina, como você avalia os seguintes aspectos:

Professor	A	A	B	B	C	C	D	D	E	E
Aspectos (nota de 1 a 10)	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial
1. Tempo destinado à aprendizagem das matérias escolares	5	5	3	5	5	9	8	8	6	6
2. Tempo de empenho dos alunos à aprendizagem das matérias	3	3	3	3	5	9	8	8	8	8
3. Grau de dificuldade que a atividade de aprendizagem representa para os alunos	5	5	8	8	7	7	8	8	6	6

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Os dados desta tabela mostram novamente notas muito próximas entre as modalidades, o que nos leva a pensar que o perfil dos alunos, seus saberes e dificuldades a respeito do conteúdo são muito semelhantes em ambas as modalidades. Os Professores A e B indicam que os alunos dedicam pouco tempo para aprender e se empenham pouco na aprendizagem das matérias. Já o Professor C é o único que apresenta notas destoantes entre os alunos da modalidade presencial e a distância quanto a estes itens. Para este professor, os alunos da EaD dedicam menos tempo e empenho à aprendizagem das matérias escolares.

Puentes e Aquino (2008) consideram o planejamento do tempo algo primordial para a aprendizagem de seus alunos, pois a otimização e a gestão do tempo escolar são uma preocupação relevante de pedagogos e teóricos educacionais, para isso com base em outros autores, Puentes e Aquino estabelecem sete tipos diferentes de tempos: “O tempo acadêmico

ou ano letivo; O tempo da aula; O Tempo planejado; O tempo atribuído; Tempo ocupado ou tempo na tarefa; Tempo de aprendizagem (TAE); Tempo de estudo extraclasses”²².

A partir destas afirmativas, percebe-se que a análise do tempo realizada pelo professor diz respeito mais ao tempo de dedicação do aluno do que ao tempo planejado pelo docente. Talvez esta interpretação tenha reflexos sobre as proximidades entre os resultados, uma vez que, conforme discutimos anteriormente, os tempos de planejamento e, por conseguinte, de aprendizagem, podem ser bem específicos na EaD.

Tabela 10: Questão 42 - Somando suas horas de trabalho na educação presencial e na EAD, qual sua carga horária semanal atualmente:

Professor	A	B	C	D	E
De 1 a 10 horas por semana					
De 10 a 20 horas por semana					
De 20 a 40 horas por semana					
Acima de 40 horas por semana	x	x	x	x	x
Quantas horas?	60	60	-	48	60

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Ao responderem a Questão 42, apenas o professor C afirmou trabalhar quarenta horas semanais no desempenho de suas tarefas pedagógicas da modalidade presencial e a distância. Três professores indicaram, inclusive, trabalharem cerca de sessenta horas semanais.

Estes dados demonstram uma grande preocupação a respeito da qualidade do trabalho do professor. Conforme registrado ao longo deste capítulo, as dimensões do planejamento, da gestão da matéria, do acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem são fundamentais para a prática pedagógica do professor.

Entretanto, quando este professor afirma trabalhar 50% a mais de sua carga horária registrada em contrato de trabalho, cabem as seguintes questões: seria possível desenvolver todas as atividades didáticas previstas sem o professor dispor das condições adequadas de tempo de trabalho? Quais as implicações desta intensificação do trabalho docente na

²²PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14. n. 26, Janeiro/Junho 2008, p. 111-129.

qualidade das ações pedagógicas desempenhadas pelos professores? Apesar de não ser o foco deste trabalho, consideramos de extrema pertinência futuras discussões acerca das condições reais de trabalho do professor da EaD, visto que os dados indicam intensificação e precarização do trabalho docente.

Quatro dos cinco professores afirmaram reservar ao menos uma hora por dia para responder a e-mails dos seus alunos da EaD. Esta rotina mostra o aumento do tempo de dedicação do professor a questões relacionadas à sua atividade docente. Aliado ao tempo, o espaço de aprendizagem é também elemento importante do processo de ensino e aprendizagem, pois é o lugar onde a aula acontece. Segundo Veiga (2008), o espaço é um lugar de pertencimento, convivência, relações e movimento. A qualidade do processo está muitas vezes associado à maneira como o ambiente está disposto: sua organização, estrutura, tamanho, iluminação, ventilação e disposição das cadeiras, mesas, lousa e materiais didáticos.

Para a autora, a “sala de aula deve ser um lugar limpo, arejado, alegre, deve propiciar bem-estar e alegria tanto para os alunos quanto para o professor. Deve ser espaçoso de tal maneira que o estudante tenha a possibilidade de circular livremente em razão das atividades e estratégias de aprendizagem implementadas pelo professor durante a realização da aula”.

Mas o que dizer da sala de aula da EaD? Esta sala não é física, ela se materializa no ambiente virtual de aprendizagem e está relacionada às atividades que o professor propõe aos seus alunos. Neste sentido, perguntamos aos professores quais as tecnologias que ele utiliza para o planejamento das atividades no curso a distância e obtivemos as seguintes respostas.

Tabela 11: Questão 40 - Quais são as tecnologias que você mais utiliza no planejamento das atividades do curso que você ministra a distância? (Cite os recursos/ferramentas utilizados)

Professor	A	B	C	D	E
1. Fórum	X		X	X	X
2. Tarefas	X	X	X	X	
3. Chat		X	X		X
4. Internet		X		X	
5. Diário		X			
6. Wiki	X				

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Podemos inferir que das seis ferramentas propostas, a que mais se destacou foi o fórum e a tarefa, pois ambas ocorrem de modo assíncrono, ou seja, o tempo de apresentação da atividade não é o mesmo tempo de seu desenvolvimento pelo aluno. De maneira objetiva, a interação e comunicação não ocorrem de forma instantânea, como ocorreria em um bate-papo, por exemplo.

Podemos dizer que essa situação acaba por contribuir com a ideia apresentada anteriormente de que o aluno pode optar por não participar ativamente do curso, pois existe uma razoável flexibilidade. Ou seja, ele pode realizar, dentro de um espaço temporal delimitado, em geral de uma a duas semanas, suas atividades em qualquer tempo e qualquer espaço (manhã, tarde, noite etc.).

Na Questão 4, quando questionados sobre alguma outra tecnologia que poderia ajudar no seu trabalho, mas que ainda não obteve acesso, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Professor A - Não conheço bem nenhuma das ferramentas nem ao menos as que utilizo.

Professor B - Desconheço as ferramentas.

Professor C - Não.

Professor D - Software de simulação, Lousa Digital, Cinema 3D.

Professor E - Não houve resposta.

Temos aqui uma situação de extrema importância. Dentre todos os professores pesquisados, apenas um indica conhecer algum tipo de tecnologia e, o mais significativo, aparentemente os demais professores não apresentam indícios de conhecer de forma profunda as tecnologias já utilizadas pelo curso. Apesar de não ser nosso foco principal, consideramos um ponto relevante para nossos estudos futuros: quais os saberes e práticas docentes a respeito das tecnologias mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Esta questão nos leva a perguntar também sobre os processos de gestão da aula e da matéria pelo professor, quando ele não conhece de forma pormenorizada os recursos didáticos e tecnológicos utilizados no curso em que ministra a aula.

As ideias até aqui apresentadas sinalizam os estudos pedagógicos e didáticos como fundamentais para potencializar a atividade docente. Sem teoria educacional e do ensino não há como superar os desafios presentes no processo de escolarização, esteja ele acontecendo em qualquer nível de ensino.

No que concerne aos professores, o objetivo fundamental a ser alcançado é a capacitação a fim de conduzir cientificamente o trabalho pedagógico escolar, levando em conta suas especificidades políticas e sociais. Isto requer, da parte dos professores, o domínio de métodos e conhecimentos científicos que lhes possam revelar as relações necessárias e essenciais que se manifestam em seu objeto de trabalho e que são responsáveis pelo seu movimento.

Entretanto, por considerarmos o AVA - *Moodle* como uma espécie de sala de aula virtual, acredita-se que as mesmas características citadas anteriormente devem fazer parte da organização do AVA para a EaD. O ambiente virtual de aprendizagem para interação do aluno deve ser limpo (permitir que o aluno localize aquilo que é necessário) e permitir as circulações entre alunos (para enviar mensagens, conversar com outros colegas, criar suas páginas, dialogar com docentes e tutores envolvidos etc.). Não existem questões físicas como iluminação, tamanho e ventilação de uma sala de aula virtual, mas a organização das informações (materiais didáticos) visam potencializar a aprendizagem do aluno e não dificultá-la. Partimos do princípio de que o espaço, ainda que não seja materializado, precisa estar delimitado nos meandros virtuais, para que o aluno e o professor se vejam como sujeitos participantes de um processo educativo historicamente construído, o qual permite não apenas a interação, mas também a aprendizagem.

Ao indagar os professores sobre a sua produção de material didático para os alunos da EaD, ensejamos saber como se dava o processo de ensino e aprendizagem, e se ocorria por meio de perguntas orientadoras no próprio guia(material didático construído pelo professor) ou não. Obtiveram-se as seguintes respostas (Tabela 12).

Tabela 12: Questão 38 - Em relação à utilização de perguntas orientadoras do material didático elaboradas, como você avalia os seguintes aspectos:

Professor	A EaD	A Presencial	B EaD	B Presencial	C EaD	C Presencial	D EaD	D Presencial	E EaD	E Presencial
Aspectos (1=SIM; 2=NÃO; 3=AS VEZES)										
a) Costuma designar alunos para responder	2	1	2	1	1	1	3	2	1	1
b) As perguntas são claras	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
c) Utiliza perguntas de nível cognitivo elevado	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3
d) Utiliza perguntas estimulantes	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
e) Utiliza questões abertas	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
f) Utiliza questões de acompanhamento	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3
g) Formula perguntas com muita freqüência	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1
h) Concede o tempo necessário para o aluno responder	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1
i) Insiste com a pergunta num mesmo aluno	2	2	2	3	3	3	2	1	2	2
j) Proporção de respostas corretas dos alunos	3	1	2	1	2	2	1	1	3	3
k) Emprego de agradecimento e elogios ante as respostas positivas	1	2	3	1	1	1	2	2	1	1

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

A análise dessa tabela nos reportou a Gauthier (1998), pois este autor considera que o sucesso da gestão da matéria está diretamente relacionado ao cumprimento das seguintes etapas:

Planejamento dos objetivos do Ensino: a seleção dos objetivos de aprendizagem deve ser efetuada em função de um critério de pertinência para os alunos, e devem ser de nível cognitivo aceitável, de modo a possibilitar o alcance de um alto grau de êxito através de esforços razoáveis; Planejamento dos Conteúdos de Aprendizagem: as decisões dos professores quanto aos conteúdos a serem ensinados exercem uma influência considerável sobre o êxito dos alunos e aqueles que se certificam de que a matéria a ser vista será efetivamente coberta aumentam as possibilidades de êxito dos alunos; Planejamento das Atividades de Aprendizagem: é necessário que as atividades da aula sejam previstas com antecedência e claramente redigidas quando os alunos chegam à sala de aula, para que possam em seguida ser explicadas verbalmente. Os professores eficientes procuram escolher níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades de seus alunos, se querem conseguir motivá-

los; Planejamento de Estratégias de Ensino: transformar o material programático para o seu aluno, ou seja, eles organizam as ideias de modo a torná-la coerentes e colocam em eficiência a natureza das relações entre elas; Planejamento do Ambiente Educativo: o ambiente físico e os materiais a ser utilizados, devem estar em acordo com o ambiente de aprendizagem, estando disponíveis aos alunos e grupos. (Gauthier, 1998, p. 201-207)

Após analise dos dados consideramos que um elemento que chamou a atenção está relacionado ao item (j) o qual trata da proporção de respostas corretas dos alunos. Ao analisá-lo foi possível observar que o aluno da educação presencial possui três respostas (sim), uma resposta (às vezes) e uma resposta (não). Enquanto que os alunos da Educação a distância ficaram com a seguinte situação: uma resposta (sim), duas respostas (às vezes) e duas respostas (não). Como informado anteriormente, o professor que atua na EaD não possui contato direto com os alunos, sendo que esse contato ocorre por meio dos tutores virtuais. São estes, por sua vez, que normalmente acompanham o processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como as avaliações.

Em relação ao item (k), que trata do emprego de agradecimento e elogios ante as respostas positivas, tivemos um professor que diz não elogiar os seus alunos na educação presencial e dois na EaD. Diante de tal situação, concordamos com Gauthier (1998), ao afirmar que os professores “podem empregar um sistema de recompensas e de sanções com o fim de obter dos alunos um conjunto de comportamentos esperados, ou pelos menos aceitáveis, como por exemplo, reconhecer quando o aluno tem um bom desempenho”²³.

Na EaD, assim como na educação presencial, a relação professor-aluno é importante e necessária, entretanto, nem sempre é fácil, principalmente pelo fato dos professores não conhicerem os seus alunos fisicamente.

Diante disso, observamos na Tabela 12 que todos os professores procuraram trabalhar com o planejamento dos objetivos do ensino e das atividades de aprendizagem, bem como com perguntas estimulantes e de nível elevado no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

²³ GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 204.

3.5 Elementos constitutivos da prática pedagógica do professor universitário de cursos presenciais e a distância

O que se pretende neste tópico é analisar os dados empíricos, às características da ação docente de ensinar em diferentes modalidades, as estratégias pedagógicas, a forma de avaliar, dificuldades e integrações existentes, dentre outros elementos que constituem estas ações. Procuraremos compreender a aprendizagem do professor – ou seja, o que ele tem aprendido em uma atividade docente que exige novos saberes e competências diárias, devido ao caráter de transformação contínua presente nas tecnologias.

Para dar conta destas discussões, além de autores já utilizados, uma referência de grande relevância é Bautista et al (2006). Este autor apresenta em sua obra diversas considerações acerca da didática universitária em espaços virtuais de ensino e aprendizagem. Pretendemos analisar os dados obtidos por meio do formulário/questionário a partir de reflexões propostas pelo autor, como: estratégias de aprendizagem, desenvolvimento de ações formativas em uma sociedade tecnológica e a inovação educativa na sociedade contemporânea.

Sendo assim, consideramos que é objetivo deste tópico discutir a gestão da classe nas estratégias pedagógicas presenciais e a distância. Gauthier (1998) considera a gestão da classe “como uma atividade fundamentalmente cognitiva, baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem, implantação e comunicação de regras de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos alunos assim que o ano se inicia”.

Caracteriza-se pela ideia de gestão da classe a rotina de atividades as quais visam:

- Diminuir a ansiedade dos alunos, tornando os professores mais previsíveis;
- Reduzir o número de indicações a serem tratadas pelos professores;
- Reduzir o número de decisões a serem tomadas durante a intervenção;
- Aumentar a disponibilidade dos professores diante das reações dos alunos;
- Aumentar a estabilidade das atividades. (GAUTHIER, 1998, p. 241-278)

Estas discussões serão de grande relevância para o desenvolvimento de nossas análises, uma vez que os professores pesquisados foram arguidos quanto aos elementos típicos da gestão da classe, conforme pode ser observado na questão 34.

Tabela 13: Questão 34 - Em relação às estratégias de ensino e aprendizagem da modalidade EaD e presencial, como você avalia os seguintes aspectos:

Professor	A EaD	A Presencial	B EaD	B Presencial	C EaD	C Presencial	D EaD	D Presencial	E EaD	E Presencial
Aspectos (nota de 1 a 10)										
a. Autonomia crescente do estudante em assumir os estudos	5	5	3	3	10	7	10	7	5	7
b. Hábitos de leitura por parte dos estudantes	3	3		3	10	6	10	7	4	6
c. Uso dos computadores pelos estudantes	10	7	4	4	10	8	10	7	7	7
d. Uso da biblioteca pelo aluno	9	7	3	4	4	8	1	7	4	6
e. Disponibilidade de textos para a profundamento de um tema, sob orientação de um especialista	0	0	4	3	10	10	5	7	5	7
f. Disponibilidade de tempo para preparar aulas pelo professor	5	10	3	4	7	7	5	10	8	6
g. Elaboração/aplicação de estratégias Didáticas individualizadas e coletivas pelo docente	5	8	3	6	7	7	8	10	7	7
h. Funcionamento de Disciplina(s) afins	0	9	3	4	8	8	5	8	1	1
i. Participação do docente em atividades de extensão na Instituição	3	3	3	6	5	8	1	8	1	4
j. Participação do aluno em atividades de extensão na Instituição	3	8	1	7	5	5	1	8	1	4
k. Participação dos estudantes nas atividades realizadas na sala de aula/ambiente virtual	0	5	3	6	8	8	8	1	8	2
l. Índice de aprovação dos alunos	-	9	7	7	8	8	5	5	8	8
m. Dedicação ao estudo por parte dos estudantes	-	8	6	6	8	6	8	5	5	5
n. Atividades interdisciplinares no curso	5	5	4	4	5	5	8	5	1	1
o. Visibilidade das ações da Instituição na Comunidade	0	0	3	4	5	5	8	3	1	1
p. Estímulo à pesquisa	3	3	3	5	5	8	5	8	2	2

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Na tabela 13 procuramos compreender melhor as estratégias de ensino e aprendizagem da modalidade EaD e Presencial.

Apesar da proximidade entre as interpretações que o professor tece a respeito dos alunos das duas modalidades, observamos resultados que mostram a compreensão que o professor tem da autonomia do aluno da EaD e dos hábitos de leitura, possivelmente devido à realização dos estudos longe da sala de aula convencional. Entretanto, os professores acreditam que os alunos da educação presencial utilizam com maior frequência a biblioteca.

No que diz respeito às atividades tipicamente universitárias como participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão oferecidos pela Universidade, os professores declaram que o aluno da EaD possui menos estímulo a participar destas atividades. Historicamente as essas atividades estão vinculadas diretamente às unidades acadêmicas das universidades e o fato dos alunos residirem distantes das unidades acadêmicas (geralmente presentes no campus universitário) dificulta a sua participação. Este resultado é importante, na medida em que demonstra a necessidade de se repensar a formação universitária do aluno que estuda a distância. A completude desta formação é possível na medida em que estas oportunidades são dadas e, se é possível oferecer cursos superiores a distância, é provável que seja possível a oferta destas atividades na modalidade EaD.

Em relação à dedicação aos estudos, os resultados demonstram uma diferença pequena a favor do aluno da EaD, dada a necessidade que tem este aluno de estudar os materiais em espaços distintos e distantes do professor da disciplina e depender menos das aulas e intervenções orais do professor, mais comuns na educação presencial. Já o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas individualizadas é vista pelo professor como menos provável na EaD, devido, em parte, à dificuldade de se pensar em atividades individuais em um curso oferecido para uma grande quantidade de alunos.

Tabela 14: Questão 33 - Marque as possíveis modificações na sua prática pedagógica em ambas as modalidades a partir das experiências adquiridas com o trabalho na EaD e na EP?

Professor	A	A	B	B	C	C	D	D	E	E
Aspectos (1=SIM; 2=NÃO; 3=AS VEZES)	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial
a. Destreza do professor para desenvolver conteúdo da disciplina (orientações no sentido dos objetivos e tarefas)	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
b. Hábitos de pesquisa (enriquecimento do material didático e da disciplina)	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
c. Habilidade para usar o computador	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
d. Planejamento antecipado da disciplina	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
e. Disponibilidade de textos complementares, vídeos para alunos	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
f. Inserção de discussão em tempo real de maneira a orientar o aluno nas suas possíveis dúvidas.	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
g. Organização da disciplina a partir da ementa do curso	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1
h. Trabalha em equipe (professores, alunos e coordenação) na organização da disciplina.	3	3	3	2	3	1	1	3	1	3
i. Procura trabalhar com avaliação diagnóstica no decorrer da disciplina para identificar a dificuldade de aprendizagem dos alunos na disciplina	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1
j. Trabalha com atividades interdisciplinares no curso	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Os dados da Tabela 14 demonstram novamente as aproximações entre os saberes e práticas do professor no desenvolvimento de suas ações pedagógicas nas diferentes modalidades de educação. De maneira geral, podemos inferir que existe uma troca contínua de saberes e práticas dos professores a partir de suas experiências em ambas as modalidades.

Este resultado é de grande pertinência e justifica nossa escolha por professores que trabalham em um mesmo curso, pois somente nestas circunstâncias é possível a observação e a análise desta relação dialógica na ação do docente.

Além das tabelas apresentadas até aqui, fizemos um amplo levantamento de dados por meio de questões abertas, nas quais solicitamos ao professor posicionamentos e explicações em relação às estratégias didático-pedagógicas e aos elementos que constituem suas práticas nas modalidades estudadas.

Estas questões nos levam a um aprofundamento teórico-empírico das dimensões socioculturais do processo de ensino e de aprendizagem, bem como a gestão da matéria na educação superior.

Uma maneira encontrada para trabalhar essas discussões decorre da compreensão que os professores possuem sobre o que seja competência e saberes para a educação presencial e para a EaD. Neste sentido, durante nossa aplicação do formulário/questionário propusemos a eles que discorressem, conforme exposto nas questões 45 e 46, sobre quais são as competências e saberes essenciais ao professor da educação presencial, para obtenção de sucesso na execução da sua disciplina. Suas compreensões foram as seguintes:

Professor A - Considero Competência e Saberes como Conhecimento do conteúdo e das práticas metodológicas.

Professor B - Competência consiste em compreender que paradigma de conhecimento, ciência, universidade, sociedade balizam a prática docente e direcionam as opções teórico-metodológicas e avaliativas. Enquanto os Saberes são plurais múltiplos e processuais que são forjados na sua paixão docente.

Professor C - Competência é domínio da postura de aula (saber ministrar uma aula). Saber conversar e atender os alunos. Saberes é domínio de conteúdo da respectiva disciplina. Domínio de elaboração de avaliações em atendimento às especificidades da disciplina e do curso.

Professor D - Competência é ter clareza na exposição dos saberes, domínio de conteúdo, habilidade de relacionamento, organização didática da disciplina, orientação da aprendizagem. Os Saberes consistem em Conhecimento da disciplina, conhecimentos didáticos e metodológicos, domínio de recursos tecnológicos e pedagógicos, técnicas e dinâmicas de grupo e elaboração.

Professor E - Competência a meu ver não se altera, ou seja, há necessidade de se pensar e analisador, avaliar e (re) significar o próprio conceito de educação, pois esta apresenta uma complexidade, autonomia, emancipação e liberdade e, por isso, cabe

a nós educadores, mais uma vez, repensarmos e refletirmos sobre as novas competências para ensinar. Nesse cenário entra a pedagogia das competências que nos possibilita uma reflexão dos novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender a aprender e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o fazer pedagógico. Enquanto os saberes estão relacionados à capacidade que o professor tem para desenvolver uma relação entre os conteúdos apresentados e as necessidades essenciais à formação do indivíduo, seja no âmbito cognitivo, seja na esfera profissional.

Conforme tem sido percebido ao longo de todo o trabalho, a docência universitária, na perspectiva da introdução da modalidade a distância e de tecnologias no fazer pedagógico, incorpora uma série de cuidados e problemas aos quais o docente deve se dedicar para a sua reflexão profissional.

Aspectos como o planejamento pedagógico, a gestão da matéria e da disciplina, a aprendizagem do professor universitário para uma sociedade em constantes mudanças, a didática universitária em cursos presenciais e a distância, assim como a autoria do professor, na perspectiva da mediação na educação presencial e a distância são alguns dos aspectos a serem abordados. De maneira geral, pretende-se analisar os elementos constitutivos da prática do professor universitário nas modalidades supracitadas.

Os saberes e competências apresentados pelos professores são generalizáveis às duas modalidades e, diferentemente dos resultados apresentados anteriormente, demonstram mais proximidades entre estas modalidades do que os próprios professores reconhecem. Ao que parece, a questão mais recorrente que mais difere entre uma modalidade e a outra é a necessidade de planejamento prévio do material didático. Outra diferença que decorre desta primeira é o cuidado com a linguagem e a escrita do material, visto que é uma das principais formas de comunicação na EaD.

Em complemento a estas análises preliminares, observamos na Questão 43 o que os professores entendem por competências essenciais ao professor da EAD, para obtenção de sucesso na execução da sua disciplina:

Professor A - Primeiro: Conhecimento do conteúdo dado. Segundo: Conhecimento do uso das ferramentas para execução da disciplina. Terceiro: Conhecimento de práticas metodológicas para o desenvolvimento das atividades aplicadas na disciplina.

Professor B - Acredito que o professor deverá assumir uma atitude comportamentalista em busca de resultados.

Professor C - Domínio de produção de textos para material de estudos dos alunos. Domínio das ferramentas básicas de pesquisa, dentre elas na Web.

Professor D - Flexibilidade, objetividade, clareza, criatividade, domínio do conteúdo a ser abordado.

Professor E - Essencialmente, há necessidade de se pensar, analisar, avaliar e (re) significar o próprio conceito de educação, pois esta apresenta uma complexidade, autonomia, emancipação e liberdade e, por isso, cabe a nós educadores, mais uma vez, repensarmos e refletirmos sobre as novas competências para ensinar. Nesse cenário entra a pedagogia das competências que nos possibilita uma reflexão dos novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender a aprender e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o fazer pedagógico.

Conforme afirmamos anteriormente, há um grande enfoque no material didático como elemento de domínio da competência para a atuação na EaD.

Quando questionados na Questão 44 sobre os saberes essenciais ao professor da EaD para obtenção de sucesso na execução da sua disciplina, os professores consideraram que se trata principalmente, conforme pode ser visto a seguir, da capacidade do professor em desenvolver o conteúdo de maneira que possa contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Professor A - Desculpe, mas eu não sei diferenciar saberes e competências em didática.

Professor B - Ter conhecimento dos objetivos necessários da disciplina, focar as metas e procedimentos para alcançá-los e traçar os passos para atingir as metas.

Professor C - Domínio de conteúdo da respectiva disciplina. Domínio na elaboração de avaliações em atendimento às especificidades da disciplina e do curso.

Professor D - Conhecer o sistema instrucional e material próprio para EaD, dominar diferentes técnicas e procedimentos para elaboração de atividades, articular os diferentes movimentos necessários ao bom curso de EaD.

Professor E - A capacidade que o professor tem em desenvolver uma relação entre os conteúdos apresentados com as necessidades essenciais à formação do indivíduo, seja no âmbito cognitivo, seja na esfera profissional.

Podemos observar que as competências e os elementos que constituem as práticas dos professores na EaD se assemelham àqueles preconizados pela educação presencial. Este resultado é significativo, pois mostra que há uma grande proximidade entre as duas modalidades, diferente de uma ideia do senso comum de um pretenso distanciamento entre elas. Talvez, futuramente falemos apenas em educação, sem distinguir entre modalidade EaD e presencial, dada a proximidade didático-pedagógica entre elas.

3.6 Aspectos das (possíveis) modificações na prática pedagógica do professor universitário presencial após atuar em cursos a distância

Segundo Masetto (2000, p. 143), “as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo e de competências e atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos”. Em função disso, procuramos compreender as possíveis modificações na prática pedagógica do professor universitário presencial, após atuar em cursos a distância para melhor compreensão procuramos desenvolver a pergunta a seguir: Questão 28: Depois que você passou a trabalhar com a EaD o que mudou na sua prática docente presencial?

Professor A - Nada. Apenas testei algumas aulas preparadas para a EaD e percebi que no curso presencial elas precisariam de muito mais tempo do que o previsto para a EaD.

Professor B - Uma atenção maior na explicação de chave de respostas nas avaliações.

Professor C - Aproveito parte do material produzido por mim para as aulas presenciais.

Professor D - Utilizo muitas das estratégias da EaD no cotidiano do trabalho. Essas estratégias melhoraram em muito a sistematização dos conteúdos da disciplina.

Professor E - A forma de elaborar as provas. Estas agora são mais objetivas, devido às exigências da EaD, quanto a objetividade das avaliações.

Novamente observamos aspectos do planejamento prévio do material didático como elementos incorporados na prática docente presencial do professor. Chama a atenção o Professor A, que indica não ter sofrido nenhuma modificação na sua prática, bem como o Professor E que considera uma característica da EaD a aplicação de avaliações objetivas. Este elemento chamou-nos a atenção, pois a forma da avaliação é característica de ambas as modalidades. Apesar de na EaD o professor parecer ter uma preocupação maior a respeito da linguagem a ser desenvolvida, o que temos visto durante esse trabalho é que isto independe da modalidade de ensino. Mesmo porque, quando se busca trabalhar com educação é esperado que os professores procurem escolher níveis de desafio e de dificuldade apropriados às

capacidades de seus alunos, no intuito não apenas de motivá-los mas até mesmo de compreender que eles estão em um processo de formação. Dentro deste contexto, temos a próxima questão. Questão 29: Depois que você passou a trabalhar com a EaD o que não mudou na sua prática docente presencial? Justifique sua resposta:

Professor A - Procurei trabalhar com os mesmos conteúdos, embora não tenha usado os mesmos textos, devido ao problema em postar (disponibilizar) alguns clássicos que não temos na versão eletrônica.

Professor B - Não há nenhum destaque desta natureza.

Professor C - A organização das aulas.

Professor D - O trabalho da socialização e explanação expositiva interativa dos saberes vinculados a disciplina.

Professor E - A exigência com a preparação das aulas, bem como da participação dos alunos.

Conforme afirmamos anteriormente, as proximidades entre as modalidades são mais latentes do que imaginávamos. Mesmo aquilo que o professor aponta como modificação na sua prática presencial, é elemento constitutivo da gestão da matéria, pois o planejamento e a preparação da aula são esperados na prática docente em geral. Aquilo que o professor aponta como elemento que não mudou em sua prática, é apontado anteriormente como elemento constitutivo de sua prática na EaD. Segue-se com outra pergunta. Questão 30: O que você incorporou da sua experiência na educação presencial ao trabalhar na EaD?

Professor A - Tudo.

Professor B - Incorporei o tom mais coloquial, mais próximo do aluno.

Professor C - Elaborar material escrito bem como a experiência com alunos de graduação permite “equilibrar” as atividades.

Professor D - A organização lógica dos conteúdos, bem como a valorização de procedimentos e estratégias de trabalho que possibilitem a adequada participação do aluno nos estudos a serem realizados.

Professor E - Os anos de experiências de aulas expositivas, o que facilita muito o trabalho de gravação das vídeos-aulas.

Novamente percebemos uma integração entre as modalidades, no sentido de trocas de experiências exitosas em uma modalidade e na concepção, pelo professor, de que ambas as

modalidades possuem estratégias didático-pedagógicas distintas em algumas formas, mas próximas em seu conteúdo. Questão 31: O que é mais agradável no trabalho com a EaD, em uma comparação com a educação presencial? Justifique sua resposta:

Professor A - Trabalhar em casa.

Professor B - Não há nenhum destaque desta natureza.

Professor C - Ver o material produzido e a participação do aluno quando evidencia os conceitos apresentados nas discussões e fóruns.

Professor D - Conseguir dar corpo lógico a uma estrutura de ensino que considera diferentes recursos e métodos, como por exemplo, articular os textos com os vídeos e leituras complementares.

Professor E - Trabalhar em equipe, pois esse fator torna as tarefas mais agradáveis. Já na modalidade presencial as atividades se resumem ao professor, de forma isolada.

Em contrapartida, temos a próxima pergunta. Questão 32: O que é mais desagradável no trabalho com a EAD, em uma comparação com a educação presencial? Justifique sua resposta:

Professor A - A falta de diálogo em tempo real. A formatação do material e da prova nos padrões pré-estabelecidos por outros.

Professor B - O distanciamento das duvidas e o tempo das respostas dos tutores e que muitas vezes não respondem o que é solicitado bem como os feedbacks dados sem nenhum critério ou valor, apenas para cumprir um protocolo.

Professor C - As constantes mudanças da equipe técnica sobre a estrutura do material escrito. Na educação presencial o professor possui maior autonomia sobre a organização didático pedagógica.

Professor D - A falta de retorno mais significativos do processo de ensino-aprendizagem vivido pelo aluno.

Professor E - O não contato com os alunos dos polos. Creio que seria importante pelo menos uma atividade presencial com o professor.

As respostas demonstram que no ponto de vista dos professores, a distância é um dos elementos mais desagradáveis. Porém, o retorno imediato da aprendizagem, característica na educação presencial, deveria ser comum na EaD também. É interessante notar que em uma sociedade mediada por tecnologias digitais, o discurso mais comum é o do acesso instantâneo

à fala e à produção do outro, entretanto, os professores dizem o contrário, que existe uma demora nas respostas dos diálogos entre professores, tutores e alunos.

Outra questão muito importante é que dificilmente teremos a possibilidade, a disponibilidade e a prioridade de investigar sobre nossas maneiras de ensinar. Prioriza-se a investigação sobre a maneira de organizar o currículo, em detrimento da própria análise do resultado na prática pedagógica dessa organização.

Neste sentido buscamos na questão 47 compreender como o professor acompanha sua disciplina a distância e presencial. Os resultados mostram similaridades nas respostas em ambas as modalidades, ou seja, os professores possuem preocupações quanto às estratégias e tempos de acompanhamento das disciplinas sob sua responsabilidade.

Tabela 15: Questão 47 - De que forma você acompanha a sua disciplina a distância e presencial?

Professor	A EaD	A Pres enci al	B EaD	B Presen cial	C EaD	C Presen cial	D EaD	D Prese ncial	E EaD	E Presen cial
Aspectos (1=SIM; 2=NÃO; 3=ÀS VEZES)										
a)Reservo uma hora por dia para atender os alunos na minha sala ou por e-mail			1	1	1	1	3	1	1	1
b)Reservo um espaço da aula para tirar dúvidas individuais sobre a matéria		1	2	3	1	1	2	3	2	2
c) Verifico diariamente as dúvidas dos tutores no Ambiente Virtual de Aprendizagem	1		1	2	1	1	1	1	1	
d)Proponho um chat semanalmente com os alunos			2	2	3	1	2	2	3	3
e)Disponibilizo uma hora na semana para atender os alunos na minha sala			2	2	3	1	1	1		3

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Sobre o contato direto com os alunos, foi possível verificar que alguns professores demonstram que ele ocorre por meio do seu contato com o tutor, apesar de alguns professores não deixarem claro se estabelecem uma relação direta ou não com o aluno, conforme dados da questão a seguir. Questão 48: Os alunos podem "falar" com você dentro da disciplina EaD? Se não, quais são as formas de interação entre você e os seus alunos?

Professor A - Reservo um horário do dia para verificar as duvidas no ambiente.

Professor B - Por meio da tutoria.

Professor C - Sim. Porém as formas de interação são por meio dos Tutores.

Professor D - De maneira geral, a relação professor aluno se dá por estratégias virtuais e raros momentos presenciais.

Professor E - Sempre estou aberto para conversar com os alunos seja na EaD ou na modalidade presencial.

Em suas reflexões acerca da mediação pedagógica, Perez e Castillo (2000) destacam que a mediação pedagógica “busca abrir um caminho, estabelecer novas relações do estudante com os materiais didáticos, com o seu próprio contexto, com outros textos e com seus companheiros de aprendizagem”, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro. De acordo com estes autores:

São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento, trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento, quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica ao processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos. [...]colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias. (PEREZ e CASTILLO, 1999, p. 10 apud MASETTO, 2000, p. 145-146)

Com a crescente utilização dos Ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias em geral como suporte à mediação pedagógica, a ação docente está passando por mudanças. A função social do professor contemporâneo passou a ser muito mais a de um mediador, orientador dos processos socioeducativos, do que a que costumava desempenhar anteriormente. Os recursos midiáticos podem dinamizar, potencializar e maximizar as capacidades intelectuais humanas, mas desde que exista um mediador motivado e capaz de instigar em seus alunos outras possibilidades de aprender e apreender o mundo, os conhecimentos e as ideias, pois um aluno, ao participar de um fórum ou um chat, só o faz porque existe alguém do outro lado que tecla, dialoga e o estimula a aprender.

Tabela 16: Questão 54 - Em geral, o horário que você atende à demanda dos alunos de EAD, ou seja, responde e-mail, acessa o ambiente virtual, responde as dúvidas no fórum da disciplina, ocorre mais :

Professor	A	B	C	D	E
Aspectos	EaD	EaD	EaD	EaD	EaD
a) pela manhã				x	
b) pela tarde					
c) pela noite (antes das 23 horas)	x		x		x
d) pela noite (depois das 23 horas e antes da 01:00h da manhã)					
f) pela madrugada (após as 01:00h da manhã)		x			x
f) somente aos finais de semana					

Fonte: (Org. Durcelina E. P. Arruda)

Este dado é significativo, principalmente no âmbito dos tempos do trabalho docente. Observamos que os professores, na maioria das vezes, faz os atendimentos na EaD no período noturno e pela madrugada, ou seja, possivelmente ele continua sua jornada de trabalho iniciada na universidade pela manhã e ultrapassa as quarenta horas semanais, confirmando, dessa forma, os dados apresentados pelos professores em uma questão anterior, que afirmavam enfrentar uma carga de trabalho próxima a sessenta horas. Estes dados revelam a necessidade de se repensar as relações de trabalho na EaD.

Finalizamos este capítulo inferindo que os dados nos proporcionaram compreender como tem sido desenvolvida a gestão da matéria e da classe por esses professores e como os mesmos têm mobilizado seus saberes para atuar em uma modalidade tão distinta. Desse modo, compreendemos que independentemente da modalidade de ensino os professores procuram fazer uso dos seus saberes para desempenharem o seu papel com qualidade e competência. Além disso, consideramos que após análise dos dados foi possível perceber que esses professores, ao atuarem em ambas as modalidades de ensino, não apenas melhoraram sua prática como também tiveram a oportunidade de estabelecer trocas entre conteúdos e recursos de diferentes modalidades de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho não foi tarefa fácil, dada a sua articulação entre duas modalidades de educação em processo de integração incipiente. Ainda assim, o desafio da escrita dessa dissertação nos fez caminhar pelos percursos históricos da EaD, da docência na educação superior, da didática e dos elementos que a ela se integram.

Um dos resultados que inicialmente obtivemos foi a percepção de que discutir tecnologias na educação ultrapassa o aspecto técnico e direciona a análise não mais para os recursos tecnológicos, mas para a didática, que incorpora os elementos mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, tratar a importância da EaD na prática docente vai além do que analisar as tecnologias em si. Esse processo prevê também a compreensão de como o professor mobiliza saberes e práticas para a utilização destes meios. Conforme vimos ao longo do texto, todo processo educativo é mediado por algum recurso tecnológico – talvez o que gere desconfiança na EaD é o próprio desconhecimento histórico do lugar que os instrumentos didáticos tecnológicos ocupam na escola.

Isso significa dizer que aquilo que precisa ser considerado na ampliação da EaD no contexto da educação brasileira não é a modalidade em si, mas as implicações que as práticas oriundas dela tem para a vida do professor, pois a inserção de um recurso didático permeado por nova tecnologia modifica os tempos e os movimentos do professor no desenvolvimento de sua atividade. Com isso, entendemos as proximidades que as análises demonstram nas interpretações que os professores tecem sobre ambas as modalidades, conforme pôde ser percebido ao longo do presente trabalho.

Compreendemos então que os professores do curso de Pedagogia presencial e a distância da UFU têm mobilizado seus saberes para dar conta das exigências em diferentes modalidades de educação. O que é apresentado como elemento diferenciador da modalidade EaD é o processo de desenvolvimento das estratégias de ensino e aprendizagem que se materializam nos materiais didáticos impressos, nos vídeos, conteúdos virtuais e nas estratégias de avaliação e acompanhamento dos tutores e alunos, tanto nas atividades presenciais quanto a distância.

O que se percebe não é a presença de uma prática completamente diferente na modalidade EaD, mas estratégias que se valem de meios diferentes que resultam em objetivos educativos semelhantes, ou seja: garantir a aprendizagem do aluno por meio de conteúdos e atividades ministrados em diferentes meios tecnológicos e comunicacionais.

Em ambas as modalidades os professores indicam haver intensificação do seu trabalho, por meio do desenvolvimento de diversas atividades distintas da docência, como a pesquisa em nível de pós-graduação, coordenações de cursos, orientações e reuniões administrativas. Esta é uma questão razoavelmente complexa, pois a docência envolve estas atividades, porém, percebe-se o crescimento do tempo dedicado a estas atividades, em detrimento da docência, o que acaba por colocá-la em situação crítica frente às demandas que se fazem ao professor.

É importante destacar que os aspectos que dizem respeito à didática, à gestão da matéria e à aula são comuns nas preocupações dos professores, tanto na educação presencial, quanto a distância. Observa-se, entretanto, que os professores veem o material didático do curso como um dos eixos norteadores de sua prática na EaD e dele emergem algumas dificuldades como, por exemplo: a administração do tempo de elaboração do material; as orientações externas na sua elaboração; a perda de sua autonomia docente, devido à presença de outros sujeitos que complementam sua ação pedagógica; e um dos elementos principais: a distância. O professor ainda vê muita dificuldade em lidar com o aluno a distância, uma vez que as interações com o mesmo não são frequentes e, em diversas situações, são mediadas por tutores.

Outro aspecto que merece destaque é que, no primeiro contato com a análise do formulário/questionário, tínhamos a ideia de que o professor da educação presencial dedicava mais tempo a atividades relacionadas à gestão do que propriamente a docência, ao passo que havia uma impressão de que o foco no material didático na EaD fizesse com que o professor, nesta modalidade, dedicasse maior tempo à preparação teórico-metodológica. Percebemos que as preocupações dos professores, quanto à sua aula, são bem semelhantes em ambas as modalidades e que eles possuem uma grande preocupação em oferecer ao seu aluno uma formação de qualidade, de modo que os mesmos possam se tornar sujeitos críticos e atuantes. Os professores, de maneira geral, afirmam que esta nova demanda por preparação do material

didático traz consigo alguns desafios quanto à sistematização do material, entretanto, quanto à preparação teórica, isso já era realizado pelo professor para a atuação na educação presencial.

Mesmo sendo desafiados a produzirem material didático para a EaD em curto espaço de tempo e com pouca autonomia para produção das avaliações, esses professores parecem visualizar que esta modalidade de ensino permite maior produção acadêmica do que a educação presencial, sendo que este último, inclusive, se beneficia das produções didáticas dos professores.

Como discutido anteriormente, o professor da educação presencial prepara suas aulas diariamente com objetivos e atividades de maneira razoavelmente flexível, pois acompanha as demandas e necessidades diárias dos alunos, observadas pelas aulas cotidianas.

Já o professor da educação a distância precisa antever essas dúvidas e de maneira dialógica explicá-las em seu material impresso, bem como inserir seu ponto de vista a respeito de determinado conteúdo de modo que o aluno compreenda os conceitos da área. Para isto, ele procura indicar textos fontes e produzir vídeo-aula, para que o aluno a distância pesquise quando necessitar.

O fato do professor da EaD produzir o material didático acaba por permitir que o mesmo produza a sua disciplina em formato impresso, disponível tanto no formato digital quanto físico (por meio dos guias reproduzidos em gráficas). O mesmo não se pode dizer do conteúdo produzido para a educação presencial, este normalmente ocorre diariamente e não há registro feito pelo professor quando o mesmo expõe ou ministra sua aula, exceto quando um aluno faz anotações. Porém, esta não é uma fonte produzida pelo professor, ou seja, o registro na educação presencial é menos frequente e sistematizado do que na EaD.

Quanto aos saberes e competências dos professores para desenvolverem suas atividades em ambas as modalidades, percebemos que os professores se valem das experiências acumuladas na educação presencial para desenvolverem suas ações pedagógicas na EaD. Este processo se consolida em um movimento contínuo de trocas de saberes e experiências de uma modalidade e outra, fazendo com que as práticas dos professores visem buscar ações que respondam às necessidades educativas dos alunos em todas as modalidades. Ou seja, as contribuições da modalidade presencial são internalizadas e transformadas na EaD e, após a análise das experiências educativas, o professor, por sua vez, aproveita as experiências exitosas da EaD na educação presencial, fazendo com que haja um movimento

contínuo de trocas de saberes nestas modalidades. Uma materialização desta troca pôde ser percebida na utilização, por quase todos os professores, de materiais didáticos elaborados para a EaD no curso de Pedagogia presencial.

Uma lacuna percebida em ambas as modalidades diz respeito aos processos de discussão das estratégias didático-pedagógicas pelos professores envolvidos no curso. A maioria dos professores indica que existem ainda ausências ou sistematizações dos diálogos realizados entre os professores do curso de Pedagogia, independente da modalidade. Este é um aspecto de grande relevância, dado que um bom curso se dá pela integração das práticas pedagógicas dos professores.

A percepção quanto à produção acadêmica também aparece como resultado de significativa relevância em nosso trabalho, uma vez que os professores, de maneira geral, observam um crescimento de sua produção científica por meio dos incentivos criados na modalidade a distância, devido à necessidade de se elaborar materiais didáticos em diferentes suportes midiáticos. Este dado não indica que os professores da educação presencial produzem menos textos acadêmicos, mas demonstram que a experiência com a modalidade EaD incentiva o aumento de sua produção, fato este considerado extremamente positivo, dado o caráter de formação contínua esperada na ação docente em geral e na universitária em particular.

Observou-se, nesta mesma linha, um movimento dos professores quanto à maior sistematização de suas aulas presenciais, por meio de suas produções acadêmicas voltadas para a EaD - isto significa uma alteração na gestão da aula e da matéria, uma vez que a forma como a aula é ministrada sofre alterações quanto aos materiais utilizados. Ou seja, a aula presencial passa a materializar maior planejamento didático-pedagógico, por meio das produções de conteúdos dos professores.

Ao voltarmos aos resultados do trabalho de campo, observamos que os professores indicam haver poucas alterações em sua prática após o desenvolvimento de sua prática na EaD. No entanto, este dado entra em contradição com o que apresentamos anteriormente, pois observamos alterações significativas em sua prática, em um sentido de contribuição das diferentes modalidades para transformar a docência universitária em algo que transcende a modalidade. Em síntese, as práticas pedagógicas modificam-se intensamente em ambas as modalidades, devido à interconexão entre elas no desenvolvimento dos trabalhos dos

professores em disciplinas idênticas em modalidades diferentes (reforçamos que talvez isso não fosse possível de ser percebido em um contexto no qual as disciplinas fossem distintas).

Conforme afirmamos anteriormente, as proximidades entre as modalidades são mais latentes do que imaginávamos. Mesmo aquilo que o professor aponta como modificação na sua prática presencial, é elemento constitutivo da gestão da matéria, pois o planejamento e a preparação da aula são esperados na prática docente em geral. Aquilo que o professor aponta como elemento que não mudou em sua prática, é visto como elemento constitutivo de sua prática na EaD. Estes dados, na verdade, nos mostram que não podemos dizer que o aluno da EaD, como diz o senso comum, é mais fraco do que o aluno da educação presencial. Na verdade isso é um equívoco, pois os mesmos professores que atuam na educação presencial procuram também desenvolver estratégias didático-pedagógicas para os seus alunos a distância e com um diferencial: o aluno da EaD possui a materialização do conteúdo por meio do material didático elaborado pelo professor, diferente do aluno da educação presencial que depende, na maioria das vezes, de registros próprios, feitos ao longo das aulas ministradas pelo docente e que podem não ser correspondentes às concepções e conceitos previamente planejado pelo professor.

Diante disso, podemos observar que as competências e os elementos que constituem as práticas dos professores na EaD se assemelham àqueles preconizados pela educação presencial. Este resultado é significativo, pois mostra que há uma grande proximidade entre as duas modalidades, diferente de uma ideia do senso comum de um pretenso distanciamento entre elas. Sendo assim, acreditamos que talvez, futuramente, falemos apenas em Educação, sem distinguir entre modalidade EaD e presencial, dada a proximidade didático-pedagógica entre elas proporcionadas pelos resultados dessa dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABED - **Associação Brasileira de Educação a Distância.** Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/abed.asp>>. Acessado em 18 de dezembro de 2010.
- ABRAEaD. **Anuário Brasileiro Estatístico da Educação a Distância.** São Paulo: Instituto Monitor/ABED, 2008.
- AGUERRONDO, I. Escuelas Del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué ES innovar en educación. In: AGUERRONDO, I.; XINFRA, S. **La escuela del futuro I.** Cómo piensan las escuelas que innovan. 4^a ed. Buenos Aires: Papers, 2006.
- ALMEIDA, Maria E.de Bianconcini. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>> Acessado em 12 dezembro 2010.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2^a edição. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras. 1990-1996. In: **Reunião Anual da ANPED.** 22, 1999, Caxambu (MG). Anais. Caxambu: ANPED, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3^a edição revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor:** novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____ (org.). **Curso de formação de professores autores e formadores para atuarem na EaD UFU.** Uberlândia: Centro de Educação a Distância, 2010.
- BAUTISTA, Guilherme; BORGES, Federico; FORÉS, Anna. **Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Ensenanza – Aprendizaje.** Madrid, Espanha: NARCEA, S.A Ediciones, 2006.
- BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BIANCHETTI, Lucídio. Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações. In: **Desafios à educação.** Petrópolis/Florianópolis: Vozes/Unitrabalho/Ed. UFSC, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia – educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a distância** (Orgs). São Carlos: UFSCAR, 2010. p. 251.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente:** para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. **Formação de professores e inclusão digital** 2010 disponível em <<http://www.faced.ufba.br/>>. Acessado em 10 de novembro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refade1.pdf>>. Acessado em 20 de junho de 2010.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez.1996. ano CXXXIV, n. 248.

_____. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87:decreto-no-5622--19122006-decreto&catid=48:legislacao&Itemid=37>. Acessado em 20 de junho de 2010.

BRASIL/MEC. **Censo da Educação superior:** Resumo técnico 2009-Disponível no site <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acessado em 13 de dezembro de 2010.

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da Didática. In: **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ESCUDERO, J. M. Innovación e investigación educativa. **Revista de Innovación educativa**. vol. 1, 1987, p. 5-44.

FACED UFU. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia**. UFU, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.faced.ufu.br>>. Acessado em 29 de julho de 2010.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia**. UFU, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.faced.ufu.br>>. Acessado em 29 de julho de 2010.

FONSECA, Tânia Mara. G. Contribuição à mesa redonda: trabalho e subjetividade. In: **Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre, n.2, vol 2, abril/1995 (p. 18-21).

FORMIGA, João Roberto Moreira Alves. **A história da EaD no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. SANTOS FILHO, José Camilo e MORAES, Sílvia E. (orgs.). **Escola e Universidade na pós-modernidade.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

GONÇALVES, Irlen Antonio. **Informática e Educação:** um diálogo com a produção intelectual brasileira dos últimos 20 anos, que discute a informática e educação quanto a temáticas e questões, referenciais teóricos e concepção de ensino. Belo Horizonte, CEFET/MG, 1999. (Dissertação de Mestrado)

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HIMANEN, Pekka. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação:** a importância dos exploradores da era digital. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza.** 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IPAE - **Instituto de Pesquisas e Administração da Educação.** Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/portal/>>. Acessado em 18 de dezembro de 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas, in: VEIGA, I. P. A.; D'VILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão Docente:** novos sentidos novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008a. p. 59-88.

_____. A aula como forma de organização do ensino. In: **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008b. p. 177-193.

LITTO, Fredric Michel, Manoel Marcos Maciel Formiga (Orgs.). **Educação a distância.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1982.

MARCOVITCH, Jacques. **A informação e conhecimento**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n.4, p.03-08, oct./dec. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acessado em 05 de agosto de 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14^a Ed. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped. n. 14 p. 132-150Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org). **Práticas de formação de professores na Educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

MOODLE. **Sobre o Moodle**. Disponível em: <<http://moodle.org/about/>> Acessado em 12 de dezembro de 2010.

MORAN, Jose Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. 2007 Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acessado em 20 de fevereiro de 2011.

MORHY, L. (Org.). **Universidade no mundo: Universidade em questão**. Brasília: UnB, 2003.

MOROSINI, Marília. C. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, D. **A docência na educação superior**: sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 9.

_____. Docência universitária e desafios da realidade nacional. In: _____. (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. A formação de conceitos na perspectiva teórica de L. S. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. In: _____. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios dialéticos. Brasília: Liber Livros, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição**: Tendências e desafios. Porto Alegre: Unisinos, 2003a.

_____. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Porto Alegre: Unisinos, 2003b.

PIERANTI, Octavio Penna; MARTINS, Paulo Emílio Matos. A radiodifusão como um negócio: um olhar sobre a gestação do Código Brasileiro de Telecomunicações. In: **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, vol. IX, nº 1, jan-abr/2007.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 24, n.48, Jul/Dez 2010, p. 273-298.

_____. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14. n. 26, Janeiro/Junho 2008, p. 111-129.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; BORGES. M. C. Docência no ensino superior: um modelo educativo e um processo pedagógico de qualidade. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia, v. 17, n. 2, Jul/Dez 2010, p. 399-426.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, v. 34, p. 169-184, 2009.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 74.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: Sancho, J.M (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, B.S. dos; RADIKE, M. L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDA, Nize. M. C.; SCHLÜNZEN, Elisa T.; SCHLÜNZEN, Klaus. S. J. (Orgs.). **Inclusão digital**: tecendo redes cognitivas/afetivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SARAIWA, Luciana Martins et al. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Psicol. estud.** Dez 2006.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Centro de Educação. Ed. 2005. vol. 30. no. 2. Disponível em: <www.coralx.ufsm.br/revce/2005/02/a1.htm>. Acessado em 18 de janeiro de 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educ. Pesquisa**. jun. 2002, vol. 28, n.º1, p. 109.

SHULMAN, Lee S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23^a ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. LL.; CASTAÑEDA, M. J. M. **Aprendizaje y desarrollo:** temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007, p. 5-6.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização:** A Implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

STEIL, Andrea Valéria; PILLON, Ana Elisa; KERN, Vinícius. Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. **Psicol. estud.** Ago 2005, vol. 10, n. 2, p. 33.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** 3^a ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. p.128.

TAVARES, K. **A formação do professor on-line:** de listas de recomendações à reflexão crítica. Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia (Seminário LingNet), Faculdade de Letras, UFRJ, maio de 2007.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A Universidade Virtual e Global.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acessado em 27 de junho de 2010.

VEIGA, I. P. A. A organização Didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata, In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula:** Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). Silva, Edileuza F. da (Org.). **A escola mudou que mude a formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Competencias docentes del profesorado universitario.** Calidad y desarollo profesional. España: Narcea, S. A. de ediciones, 2006.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1 – Formulário/Questionário

Anexo 2 – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa