



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação

DINORÁ DE FÁTIMA GONÇALVES MORAES

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

UERLÂNDIA-MG

2016

DINORÁ DE FÁTIMA GONÇALVES MORAES

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Mídias, Educação e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira

UBERLÂNDIA-MG

2016

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

M827e Moraes, Dinorá de Fátima Gonçalves, 1964-
2016 A educação a distância e a formação docente / Dinorá de Fátima
Gonçalves Moraes. - 2016.
150 f. : il.

Orientador: Guilherme Saramago de Oliveira.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
e Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino a distância - Teses. 3. Professores -
Formação - Teses. 4. Tecnologia educacional - Teses. I. Oliveira,
Guilherme Saramago de, 1962-. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.
III. Título.

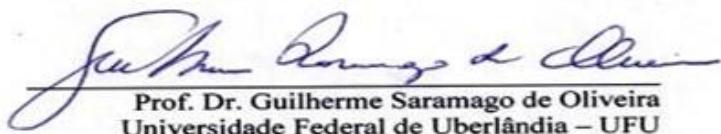
DINORÁ DE FÁTIMA GONÇALVES MORAES

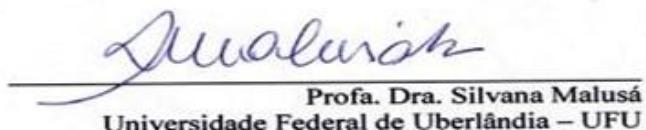
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

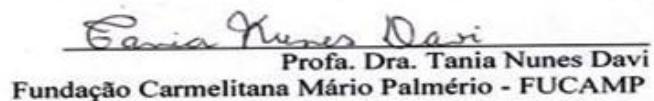
Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no Programa Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Uberlândia, 18 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Tania Nunes Davi
Fundação Carmelitana Mário Palmério - FUCAMP

Dedico

A meus pais, Geraldo e Doraci.

A meus irmãos Eraldo, Lázaro, Régio e Marcelo.

A minha irmã, Márcia, fonte de inspiração e de apoio.

A meu esposo, Rodolfo.

A minha filha, Fabrícia, companheira de todas as horas, Arthur e Fernando, a quem desejo orgulhar. É por eles que vivo todo dia!

AGRADECIMENTOS

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

Isso não seria possível sem o estímulo e o apoio do Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira, meu eficiente orientador. Minha gratidão por sua postura equilibrada, por ser e agir com exímia competência, sem abrir mão da simplicidade e da humildade; por seus comentários precisos e orientação valiosa.

Agradeço à Prof^a Dr^a Adriana Cristina Omena dos Santos, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, pelo dinamismo à frente do trabalho de coordenação do curso e como professora docente de disciplina, pelo intenso aprendizado.

Aos demais professores do curso Dr. Luciano Vieira Lima e Dr. Rafael Duarte Oliveira Venâncio, pelos momentos de aprendizagem.

A Luciana de Almeida Araújo, secretária do Programa de Mestrado, pela atenção, presteza, gentileza e disponibilidade para sempre nos auxiliar nas questões acadêmicas.

RESUMO

Esta pesquisa foi norteada pela seguinte pergunta: É possível formar bons docentes para a Educação Básica por meio da Educação a Distância (EaD) *on-line*? O objetivo geral do presente estudo é identificar e sistematizar os saberes e competências essenciais para o exercício da docência na Educação Básica e investigar se os cursos de EaD *on-line* destinados à formação de professores contemplam todos os saberes e competências necessários à atuação docente. A pesquisa é qualitativa, do tipo teórico-bibliográfica e pretende levantar o atual estágio de conhecimento sobre o tema pesquisado. No seu desenvolvimento, foram selecionados trabalhos recentes sobre o assunto, para estudar e conhecer o que tem sido escrito sobre o tema; quais os achados importantes; o que os pesquisadores têm publicado recentemente sobre ele. O material de pesquisa constituiu-se de dissertações, teses e livros publicados a respeito do assunto. Preliminarmente, foi feita a apresentação do tema bem como a argumentação sobre a relevância do estudo para a Educação. Na segunda seção foi apresentado um panorama da EaD no Brasil: conceitos, características, surgimento, evolução e regulamentação. A seção terceira apresenta o ambiente de trabalho e de formação de professores e alunos na Educação *on-line* com o objetivo de conhecer os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) em uma perspectiva de análise de como se dão esses novos espaços de aprendizagem e como se comportam educandos e educadores diante das novas configurações de ensinar e de aprender frente ao uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Na quarta seção, pretendeu-se identificar quais saberes e competências são essenciais que o professor domine para que possa atuar com competência e, ainda, descobrir quais são as características pessoais e profissionais que compõem o perfil de um bom professor no século XXI. A quinta seção teve por objetivo estudar e analisar a conjuntura em que se processa a EaD no Brasil; identificar as principais contribuições do ensino a distância para o sistema educacional brasileiro e contribuir com avanços no debate sobre a eficiência dos cursos de formação de professores na modalidade EaD *on-line*. Finalmente, na sexta seção, foram realizadas as considerações finais e apresentados os principais resultados alcançados pela pesquisa realizada.

Palavras-chave: Educação a Distância. Saberes docentes. Formação de professores. Qualidade do ensino.

ABSTRACT

This study was guided by the following question: Is it possible to prepare good teachers for Basic School in Distance Learning (DL) online? The over all objective of this study was to identify and systematize the essential knowledge and skills for the practice of teaching in basic education as well to investigate whe ther the Distance Learning courses which train and prepare future teachers include all the knowledge and skills necessary for teaching practice. This is a qualitative the oretical and bibliographic research that aims to analyze the current stageof the knowledge on this theme. We selected recent papers on this subject, in order to study what has been written by the authors as well to know which are their significant findings. Data were collected from dissertations, thesis and books published on the theme. Preliminarily, the theme of the presentation and contextualization has been made and the argument about the relevance of the study for education. In the second section, we present an overview of the Distance Education in Brazil: coargumentncepts, characteristics, emergence, evolution and regulation. The third section the working environmentin training teachers and students in on line education, targeting to be familiar to Learning Virtual Environments (LVE), analyzing how these new learning spaces are settled and how students and teachers be have in front of the new settings of teaching and learning using Information and Communication Technologies (ICT). In the fourth section aimed to identify which are the essential knowledges and skills that the teacher must master in order to work competently as well to discover which are the personal and professional characteristics of a good teacher in the XXI century. The fifth section studied and analyzed the current situation with in Distance Education is carried out in Brazil. We identified the most significant contributions of Distance Learning to Brazilian Education System in order to contribute to advances in the debate on the effectiveness of teacher training courses in distance education mode online.Finally in the sixth section were made final remarks and presented the study results.

Keywords: Distance Education.Teachers knowledge.Teacher training.Teaching quality.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AIA	Ambiente Informatizado de Aprendizagem
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CF/88	Constituição Federal de 1988
CMS	<i>Course Management System</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Escola
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FCTVE	Fundação Centro Brasileira de Televisão Educativa
FPA	Fundação Padre Anchieta
FRM	Fundação Roberto Marinho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IM	Instituto Monitor
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAE	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMS	Learning Management System
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNPEF (PROFIS)	Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFARTES	Mestrado Profissional em Rede Nacional em Artes
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em História
PROFIAP	Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT	Programa de Mestrado Profissional em Matemática
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em exercício
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SACI	Projeto Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPIENS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições Superiores de Ensino
SDPC	Saberes Docentes Pedagógicos Computacionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão

SEED	Secretaria de Ensino a Distância
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEB	Universidade Eletrônica do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
SEED	Secretaria de Ensino a Distância
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEB	Universidade Eletrônica do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Marília Gabriela, Denis Carvalho e Ney Santana: atores da rede globo de televisão, apresentadores do antigo Telecurso 2º grau, na década de 1980.....	33
Figura 2 Material do Telecurso 1º e 2º grau, nos anos de 1980. O programa ainda apresentado por Antônio Fagundes. Primeiras salas de aula, na década de 1980. Fascículos do antigo Telecurso 2º grau. (Foto: Telecurso 2º grau).	34
Figura 3 Projetos de implementação do Telecurso desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho em parceria com os governos estaduais e municipais.....	35
Figura 4 Diagrama ilustrativo sintetizando a rede do Sistema UAB e suas articulações	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Classificação dos saberes docentes.....	86
Quadro 2 Os saberes dos professores	87
Quadro 3 O reservatório de saberes.....	93
Quadro 4 Os saberes da docência	95
Quadro 5 A base do conhecimento do professor: resultante de três vertentes	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	18
2.1 A EaD e a era da informática	18
2.2 EaD: conceitos e características	21
2.3 EaD no Brasil: surgimento e evolução	25
2.4 O Programa Telecurso	32
2.5 A Universidade Aberta do Brasil – UAB	35
2.6 Regulamentação da EaD no Brasil	43
3 EAD ON-LINE.....	48
3.1 O ciberespaço e as novas configurações de ensinar e de aprender	48
3.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA's	54
3.3 Características dos ambientes TelEduc e Moodle.....	58
3.4 O papel do professor/tutor no ambiente virtual de aprendizagem	63
3.5 O papel do aluno frente a abordagem colaborativa de aprendizagem na EaD	70
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	73
4.1 Breve histórico sobre a história da formação de professores no Brasil	73
4.2 Saberes docentes: desafios na formação docente	79
4.3 Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif, Gauthier, Pimenta e Shulman	83
4.3.1 Maurice Tardif e a pluralidade do saber docente.....	83
4.3.2 Clermont Gauthier: um ofício feito de saberes	88
4.3.3 Selma Garrido Pimenta e a construção da identidade profissional.....	93
4.3.4 Lee S. Shulman e o Knowledge Base (A Base do Conhecimento)	96
4.4 O bom professor e sua prática na sala de aula	98
5 A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD ON-LINE	105
5.1 A Identidade da EaD no Brasil	106
5.1.1 Qualidade dos cursos a distância: pressupostos e indicadores	113
5.2 A formação para a docência universitária: o caso da EaD.....	118
5.3 A EaD para a formação de professores: um mal necessário?	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa refere-se aos saberes e competências necessárias aos professores da Educação Básica para a atuação profissional. A questão norteadora deste estudo foi: É possível formar bons docentes para a Educação Básica por meio da Educação a Distância (EaD) *on-line*?

A relevância desta discussão para a área da Educação se deve ao fato de a EaD estar cada vez mais presente no cotidiano institucional e acadêmico. As mudanças no cenário educacional, impulsionadas pelo crescimento vertiginoso da EaD, são uma realidadeposta para toda a sociedade e configuram novas exigências laborais para os profissionais da Educação.

Para atuar na EaD, os papéis a serem exercidos pelo professor se multiplicam e novas competências e habilidades lhe são requeridas. Estar preparado para lidar pedagogicamente com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) torna-se imprescindível. É preciso dominar saberes específicos da EaD. “Os saberes tecnológicos fazem parte dessa nova demanda e constituem motivo de preocupação pedagógica para a atuação docente” (CARDOSO, 2014, p.13).

As TIC's estabelecem novas exigências tanto no mercado de trabalho como na formação e na atuação docente além de representarem um poderoso recurso que pode e deve estar a serviço da Educação. A depender da forma pela qual as novas tecnologias são incorporadas nas instituições de ensino, poderá manter-se um ensino tradicional com nuances de modernidade, ou, de fato, apropriar-se dessa importante ferramenta em favor de um ensino inovador, significativo e de qualidade.

Os vínculos entre Educação e tecnologia sempre existiram ao longo da História, todavia, nunca tiveram a dimensão que têm na atualidade. Educação e tecnologia estão conectadas, mas ensino e aprendizagem, usando as novas tecnologias digitais são temas relativamente recentes, desafios globais ainda sem respostas definitivas.

A evolução tecnológica gera mudanças estruturais na sociedade e exige uma formação qualitativamente diferente da oferecida até então pelos sistemas educacionais tradicionais e essa demanda gera uma necessidade de estudos e de pesquisas em função da emergência da área, de sua complexidade e de seu potencial ainda, em fase de exploração, sobretudo se nos propusermos a fazer dela o uso crítico e consciente. Aprender e ensinar em tempos de inovação tecnológica vai além de se utilizar novos recursos para se adquirir conhecimentos. A inovação está na reconfiguração do conhecimento e na relação que se estabelece com ele.

A sociedade contemporânea tem sido palco de processos de mudanças significativas nas áreas econômica, social, cultural, política, religiosa, institucional e filosófica, um fenômeno que se projeta em âmbito global e traz como consequência a criação de novos estilos de vida, de consumo, novas formas de ver e de interpretar o mundo.

A globalização é um processo amplo, que ultrapassa a esfera econômica e traz consigo o estabelecimento da interconexão global cujas consequências se manifestam por meio das mudanças nas relações de espaço e de tempo, o *modus operante* da sociedade modifica-se e de igual modo se alteram as formas de ver e de interpretar o mundo, bem como de adquirir e de construir o conhecimento.

Nesse contexto dinâmico, observa-se um espantoso avanço das TIC's e o impacto dessa evolução é enorme, uma vez que as novas tecnologias interferem na forma de se organizar, de produzir e de fazer ciência. Instalam-se novas formas de comunicação e de veiculação de informação, os conhecimentos de uma determinada área podem ser facilmente utilizados em outras, há uma visão interdisciplinar das áreas dos conhecimentos, ou seja, os diferentes saberes estão absolutamente interligados (TAJRA, 2002; MORAES, 2002).

A Educação a Distância, nesse panorama, ganha relevância e significação não só no intuito de se fazer atendimentos pontuais de demandas específicas (VALENTE, 2000). De acordo com apontamentos de Belloni (1999) a EaD assume “[...] funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, no ensino da população adulta, incluindo o Ensino Superior regular de toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsoléncia acelerada da tecnologia e do conhecimento” (BELLONI 1999, p. 5).

A evolução tecnológica e comunicacional provoca mudanças estruturais na sociedade e exige formação diferente da oferecida até então pelos sistemas educacionais tradicionais. Nesse quadro de mudanças caracterizado por uma cultura cada vez mais midiatizada, a Educação encontra-se em transformação. Novas demandas surgem no campo da profissionalização e as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam ser revistas, visando ao atendimento de novas demandas educacionais uma vez que, das gerações que hoje se encontram nas escolas, espera-se um novo tipo de atuação profissional.

Com as mudanças no cenário globalizado, exige-se uma nova postura educacional frente ao mercado de trabalho. E é nesse novo ambiente que a EaD se apresenta como importante modalidade de ensino, capaz de responder ao desafio colocado para a formação tanto das novas gerações quanto do público adulto e contribuir para a formação tanto inicial

quanto profissional do educando. Identificar quais são as características da EaD e como tal prática se desenvolve é uma discussão que não pode deixar de existir.

Assim sendo, este estudo se propõe a responder a seguinte questão de pesquisa: Os cursos de EaD destinados à formação de professores contemplam todos os saberes e competências essenciais para o exercício da docência? É um estudo que se justifica em razão da expansão de cursos na modalidade a distância, propostos em todo o território nacional e é importante para o profissional de Educação conhecer as características, as especificidades, os ranços e avanços dessa modalidade de ensino bem como as experiências bem-sucedidas, os gargalos, as contribuições e preocupações que a mesma tem apresentado no cenário educacional do País.

Portanto, é um tema atual para a área e interessa a professores e a pesquisadores e sua discussão precisa ser ampliada, uma vez que o arcabouço acadêmico constituído, até então, não apresenta clareza sobre o assunto.

O objetivo geral do presente estudo é identificar e sistematizar os saberes e competências essenciais para o exercício da docência na Educação Básica e investigar se os cursos de EaD destinados à formação de professores contemplam todos esses saberes e competências necessários a atuação docente. Além disso, o estudo pretende ainda atingir os seguintes objetivos específicos: (a) analisar a conjuntura em que se processa a EaD no Brasil; (b) identificar as principais contribuições do ensino a distância para o sistema educacional brasileiro; (c) contribuir com avanços no debate sobre a eficiência dos cursos de formação de professores na modalidade EaD *on-line*.

Para responder ao problema da pesquisa, na segunda seção, é feita uma análise sobre as transformações sociais e educacionais ocasionadas pelo uso intenso das TIC's o que impacta o sistema educacional e desencadeia um processo de mudanças significativas na forma de ensinar e de aprender e as escolas têm de se adaptar para sobreviver.

A terceira seção apresenta o ambiente de trabalho e de formação de professores e alunos na Educação *on-line*. O objetivo foi conhecer os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) em uma perspectiva de análise de como se dão esses novos espaços de aprendizagem e como se comportam educandos e educadores diante das novas configurações de ensinar e de aprender frente ao uso das TIC's.

Na quarta seção pretendeu-se identificar quais saberes e competências são essenciais que o professor domine para que possa atuar com competência, levando ao aluno e às instituições um ensino de qualidade, centrado no autor principal de todo o processo educacional: o aluno.

A quinta seção teve por objetivo estudar como se processa a EaD no País, quais são as iniciativas de sucesso, os avanços já alcançados, quais são os pontos vulneráveis, o que ainda precisa ser feito para que a EaD de fato possa contribuir não só para o aumento do alcance e da quantidade de pessoas atendidas, mas que essa expansão seja acompanhada de melhoria da qualidade do ensino oferecido. Finalmente, na sexta seção, são realizadas as considerações finais, apresentando os principais resultados alcançados pela pesquisa realizada.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa do tipo teórico-bibliográfica, uma vez que se trata de um estudo teórico. Entre os autores referenciados para o trabalho de investigação, destacam-se: Lévy (1996); Belloni (1998); Hermida e Bonfim (2006); Moran (2013); Palloff e Pratt (2002); Saviani (2009); Tardif (2012); Gauthier *et al* (2006); Pimenta (1999); Shulman (1996); Almeida (2002); Litto (1999); Giolo (2008); Oliveira (2012); Neto e Girafa (2012).

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste em levantar materiais já elaborados a partir principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de possibilitar compreender melhor o tema.

Segundo Gustin e Dias (2006), a pesquisa teórica consiste em se sistematizar um estudo com base em material já publicado por outros autores. Para procedimentos investigatórios, utilizam-se dados secundários que são obtidos em material impresso, CDs, fitas magnéticas, material disponível na Internet.

Nessa forma de pesquisa, as fontes de investigação não são primárias e não há experimentos. O pesquisador coleta dados de estudos publicados por outros pesquisadores e, de posse de uma variedade de dados e informações, sistematiza o que seja comum nos vários estudos. No entanto, apesar de utilizar dados secundários, há a produção de um conhecimento novo, à medida que se faz a sistematização de vários achados de pesquisas já realizadas para responder ao problema da pesquisa atualmente realizada. O objetivo é facilitar o acesso a diversos dados, retirados de inúmeras fontes, sobre o mesmo tema, em um só trabalho. Por essa razão denomina-se pesquisa bibliográfica.

No desenvolvimento da presente pesquisa, foram utilizados trabalhos recentes sobre o assunto em voga, objetivando estudar e conhecer o que se tem escrito sobre o tema; identificar o que os autores têm estudado e publicado recentemente e sistematizar esses saberes. O intuito é avançar na discussão sobre o assunto, bem como contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores.

As fontes de pesquisa utilizadas foram artigos, dissertações, teses e livros sobre o tema saberes docentes, formação de professores e Educação a Distância, publicados recentemente.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na primeira parte do trabalho, é feita uma análise das transformações sociais e educacionais produzidas pelo uso massivo das (TIC's) que impactam o sistema educacional e desencadeiam um processo de mudanças significativas na forma de ensinar e de aprender, às quais as escolas têm de se adaptar para sobreviver.

O uso das TIC's provoca novas exigências tanto no mercado de trabalho como na formação e na atuação docente, todavia, elas também representam um poderoso recurso que pode e deve estar a serviço da Educação. A depender da forma pela qual estas serão incorporadas nas instituições de ensino poderá manter-se um ensino tradicional com nuances de modernidade, ou, de fato apropriar-se dessa importante ferramenta em favor de um ensino inovador, significativo e de qualidade.

O cenário educacional mudou e uma nova postura é requerida em um mercado de trabalho globalizado. Há uma busca frenética por formação e informação imediatas. Nesse sentido, a EaD se apresenta como importante modalidade de ensino, capaz de responder ao desafio colocado para a formação tanto das novas gerações como do público adulto, contribuindo para a formação inicial e profissional dos educandos. Identificar quais são as características da EaD e como essa prática se desenvolve é uma discussão que não pode deixar de existir.

2.1 A EaD e a era da informática

O advento da tecnologia aliada à globalização e a era da informatização trouxeram à tona novas demandas educativas. Para responder a essas demandas educacionais, surgem novos recursos e estratégias. Nesse sentido, surge a EaD como uma importante proposta metodológica. A modalidade de EaD tem sido considerada um divisor de águas, uma vez que “[...] rompe com a relação espaço/tempo e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia” (MORAES; PEREIRA, 2009, p.65).

Uma nova estrutura social estáposta: passamos de uma sociedade centrada no trabalho para uma sociedade midiática, em que os meios de comunicação assumem posição de centralidade; a comunicação é instantânea e o volume de informações evolui de forma vertiginosa. A informação passou a ser algo indominável. Dominar os meios de acessá-la e utilizá-la como fonte de construção do conhecimento deve ser o foco de atenção dos indivíduos, neste século.

Nesse contexto, um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos sistemas educacionais é o de estabelecer uma nova cultura educacional e delinear um novo perfil de aluno e de professor.

Faz-se necessário definir uma relação de aprendizagem que possibilite transformar informação em conhecimento, pois uma cultura educacional na qual se trabalha com verdades absolutas e informações intactas/inertes está fadada a sucumbir diante dos avanços das informações (SALES, 2011, p.24).

Aprender em tempos de inovação tecnológica é mais do que usar os novos recursos para adquirir conhecimento: a inovação está também na reconfiguração do conhecimento e na relação que se estabelece com ele. Deve haver interação entre sujeito, conteúdo e contexto. Reconfigura-se também os modos pelos quais se ensina e se aprende. O conhecimento não está mais em um só local, uma só pessoa, uma só escola, uma só biblioteca, em um objeto como um livro, nem mesmo na figura do mestre. Com os novos meios de comunicação e de informação, ocorre uma inversão da ideia de classe ou de *campus*. A informação é desterritorializada¹, o conhecimento supera o local, a pessoa e o objeto. As informações estão interligadas, possibilitadas pelas redes; o saber rompe as barreiras do tempo e do espaço (KEEGAN, 1996).

Segundo Pozo (2008), vivemos em uma sociedade na qual aprender não se constitui apenas como uma exigência social crescente, mas também como uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e econômico do indivíduo. E nessas demandas crescentes de aprendizagem o conhecimento ganha cada vez maior relevância e exige que as pessoas não só aprendam cada vez mais coisas, mas que aprendam de maneiras diferentes. Está estabelecida uma nova cultura educacional em que o papel do professor passa a ser o de gerenciador do processo de aprendizagem o que demanda uma considerável transformação, não só nas suas práticas pedagógicas, mas de valores, atitudes, capacidade, identidade e saberes.

Está posta também uma nova forma de produzir, processar e disseminar o conhecimento que, por sua vez, demanda uma nova forma de aprender e de ensinar onde professores e alunos podem agir juntos na investigação, seleção e articulação das novas informações integrando-as com os conhecimentos já adquiridos e, assim, construir e reconstruir os saberes.

No mundo do trabalho, ocorre a flexibilização e uma nova postura profissional tem

¹ O termo desterritorializada é usado, aqui, no sentido de romper com os padrões tradicionais e descentralizar o saber por meio de processos tecnológicos e interativos, mediados pelo ciberespaço (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.15).

sido requerida. Entende-se que bons profissionais são aqueles que estejam preparados para lidar com as adversidades cotidianas, que sejam qualificados e aptos para lidar com as novas exigências tecnológicas e, ainda, que interajam bem com as pessoas.

Diante da atual conjuntura, caracterizada por um mercado cada vez mais exigente com a qualificação profissional e, por outro lado, pela “falta de tempo” que impera na luta cotidiana pela sobrevivência na sociedade capitalista, a EaD pode ser uma alternativa para contribuir com a democratização do ensino (HERMIDA; BONFIM, 2006, p.167).

Para Giolo (2008) nesse cenário, a EaD, por seu caráter flexível e inovador, apresenta-se como uma proposta que paulatinamente ganha espaço no cenário educacional no Brasil e no mundo. A flexibilidade e adaptabilidade desses programas sempre tiveram um potencial único e versátil.

A EaD não é uma modalidade nova de ensino, há registros de que, ainda no século XIX, instituições particulares nos Estados Unidos e Europa já ofereciam cursos a distância, por correspondência, sendo esse meio utilizado até meados do século XX, quando o rádio e a televisão institucional tornaram-se populares. A novidade configura-se nos artefatos tecnológicos utilizados hoje para se implementar a EaD, o que lhe impõe um ar de renovação e de modernidade. Contudo, se esses artefatos não forem compreendidos, internalizados e utilizados em toda a sua potencialidade em favor do processo educacional, esta estará apenas travestida de modernidade, em uma nova roupagem, sem de fato impactar.

Conforme Hermida e Bonfim (2006), a oferta de Educação na modalidade a distância pode contribuir para atender às demandas educacionais urgentes, tais como a formação ou capacitação de docentes para a Educação Básica, entre outros profissionais, bem como a formação continuada, em especial no interior do País.

As possibilidades da EaD têm-se expandido cada vez mais. Historicamente, programas de ensino a distância têm ajudado a minorar o elitismo educacional vigente em muitos países e corrigir algumas fissuras do sistema tradicional de ensino. Nesse sentido, pessoas que não tiveram acesso ao ensino, quer por falta de oportunidade, quer por falta de tempo ou de recursos financeiros, passaram a ter na EaD a possibilidade de suprirem essa lacuna, vez que o tempo e o espaço podem ser geridos pelo estudante, o que requer um perfil de autogerenciamento, automotivação, organização e maturidade. Com a expansão da EaD, as oportunidades se multiplicaram e os custos se tornaram mais acessíveis pois com o aumento do número de instituições participantes e dos cursos oferecidos a tendência natural é que, forçado pela concorrência, os valores baixem.

Belloni (2008) adverte que não se pode mais considerar a EaD apenas como um meio para solucionar problemas emergenciais ou para remediar alguns fracassos do sistema educacional em dado momento de sua História. Para a autora, a EaD tende a tornar-se cada vez mais um elemento regulador e necessário dos sistemas educativos não só para atender a demandas específicas, mas principalmente para desempenhar funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário e incluindo-se aí, o Ensino Superior regular.

Pode-se dizer que, de certa forma, o sistema EaD complementa o sistema tradicional e, muitas vezes, é utilizado para atingir objetivos emergenciais decorrentes das constantes mudanças sociais e tecnológicas. Nesse sentido, a EaD pode contribuir para a melhoria do ensino regular, à medida que as inovações educativas exigidas pela EaD (técnicas, métodos, formas de se organizar) influenciam positivamente o ensino presencial.

A EaD aparece como uma modalidade de oferta de Educação que atende às demandas do mercado, portanto, à lógica capitalista atual (globalização, exclusão, uniformização e padronização cultural), mas também como um novo modo de acesso à Educação, mais adequado às aspirações e características das diferentes clientelas, especialmente os mais jovens (BELLONI, 2008, p.2).

Devemos entender a EaD e o ensino presencial como ações complementares e não antagônicas e perceber que a eficácia de cada um reside na própria instituição e em seus aprendizes. A interatividade, o esforço pessoal, o interesse, a organização curricular, a qualidade dos docentes (professor/tutor) é que fará a excelência de um curso, quer presencial, quer a distância. A EaD deve ser entendida como um tipo distinto de oferta educacional que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. Para compreendermos melhor a sua evolução ao longo do tempo, a seguir, fazemos um breve resgate da conceituação, das características e do histórico da EaD.

2.2 EaD: conceitos e características

Diversos são os conceitos de EaD encontrados na literatura especializada. Começando por Armengol (1987), a EaD se caracteriza como tendo uma população estudantil adulta, mais ou menos dispersa e massiva, na qual a metodologia deve utilizar recursos autoinstrucionais, devendo possibilitar ao aluno ser responsável pela sua aprendizagem. Ao contrário da

Educação presencial, o educando vê-se, na maior parte do tempo, sozinho. Além disso, deve ser extremamente disciplinado e organizado para estudar sozinho.

Já Arétio (1994) define a EaD como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional em que a interação pessoal professor/aluno em sala de aula é substituída por uma ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e pelo apoio tutorial, incentivando a aprendizagem autônoma do aluno. Nesse sentido, é importante lembrar que o que difere a EaD do ensino presencial é a forma de interação entre o professor e os alunos e o docente deve estar atento e acompanhar as ações e reações, habilidades e dificuldades de cada um e, na medida certa, fazer intervenções e orientações pertinentes para que o aluno não se perca, não se sinta só, isolado, e termine por desistir do curso.

A Educação a Distância é um sistema de aprendizagem, na qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambas, durante todo ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, tendo, atrás de si uma ou mais instituições de apoio responsáveis pelo seu planejamento, implementação, controle e avaliação (LITTO, 1999, p. 59).

Nessa perspectiva, é importante frisar que o planejamento é o fio condutor da EaD. O projeto deve ter objetivos claros, prazos e cronologia de datas de início e fim estabelecidos. Ao ingressar em um curso a distância, o aluno deve ter à sua disposição todas as informações necessárias para que ele possa compreender qual é a dinâmica de estudo, a responsabilidade de cada sujeito no processo e que recursos materiais e humanos estarão à sua disposição.

Bastos, Cardoso e Sabatini (2000) definem EaD como “[...] qualquer forma de Educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS; CARDOSO; SABATINE, 2000, p.47). Para esses autores, a EaD não pode ser entendida como sinônimo de uso de tecnologias; elas devem ser utilizadas como meio e não como um fim em si mesmo. De fato, as tecnologias são apenas ferramentas para disponibilização e interação dos conteúdos, os conceitos pedagógicos é que devem predominar. As tecnologias servem como aliadas para que as concepções pedagógicas sejam enriquecidas e complementadas.

Ainda, segundo os autores, devemos atentar para o fato de que nem sempre as tecnologias mais modernas e sofisticadas são as melhores. O local e as circunstâncias nas quais serão utilizadas é que determinarão qual é a melhor forma de se implementar a EaD. Trata-se da adequação do uso da tecnologia em detrimento de determinada demanda.

Moran (2000) conceitua a EaD como sendo um processo de ensino-aprendizagem

mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. No entanto, com os variados recursos tecnológicos como fóruns², *Chat*³, correio eletrônico⁴, lista de discussão⁵ é possível estar em vários lugares ao mesmo tempo, sem sair do lugar.

Para Belloni (2008), as TIC's possibilitam interação midiatizada e de interatividade no processo de ensino aprendizagem, permitindo a flexibilidade de interação humana com independência de tempo e espaço. Notadamente, o avanço dos recursos tecnológicos, em especial do computador e da *Internet*, possibilitou a expansão da EaD; o fato de pessoas poderem estudar com liberdade de escolher hora e lugar para fazê-lo, possibilitou o ingresso de um número muito grande de estudantes nos cursos profissionalizantes e de Graduação.

De acordo com Holmberg (1985), a característica mais importante do estudo a distância era a comunicação não direta. Hoje, porém, com o avanço das novas tecnologias, o uso da *Internet* e as Videoconferências⁶ possibilitam a comunicação direta entre os interlocutores da EaD. As combinações das dimensões de tempo e de espaço resultam em diferentes formas de interação entre os participantes de um grupo. Essa interação ou comunicação pode ser síncrona ou assíncrona.

Na comunicação síncrona, o grupo interage ao mesmo tempo e no mesmo lugar; na comunicação síncrona distribuída, ela se dá ao mesmo tempo, porém em lugares diferentes. Em ambas as situações, ela se dá em tempo real (*on-line*), é feita de modo instantâneo. Preponderam, nesse contexto, o *chat* e a videoconferência. Já na comunicação assíncrona, o grupo interage em tempos diferentes, mas o lugar é o mesmo; na comunicação assíncrona

² Fórum é uma ferramenta para páginas de Internet destinadas a promover debates por meio de mensagens publicadas abordando um mesmo assunto ou uma mesma questão. Existem vários tipos de fóruns, como fórum de dúvidas, de apresentação, de discussão, de notícias, entre outros. O fórum de dúvidas é o local onde o aluno inserirá seus questionamentos sobre as unidades curriculares. O fórum de apresentação serve como uma forma de integração dos participantes do grupo, pois oferece a cada integrante a oportunidade de se apresentar e interagir no ambiente virtual. O fórum de discussão é uma ferramenta que possibilita o debate colaborativo à medida que os participantes podem fazer comentários sobre um determinado assunto. O fórum de notícias serve para veicular as informações do curso (CORRÊA, 2014).

³ Chat em português significa conversação ou bate-papo, é uma forma de comunicação a distância, utilizando-se de computadores ligados à Internet, na qual o que se digita no teclado aparece no vídeo, em tempo real, para todos os participantes. O termo 'chat' vem do verbo em inglês 'to chat' que significa tagarelar, bater papo. É um local virtual que permite ao aprendiz interagir com seus colegas e professores por meio de mensagens em tempo real (CORRÊA, 2014).

⁴ Correio eletrônico ou *e-mail* é um sistema que permite compor, enviar e receber mensagens por meio dos sistemas eletrônicos de comunicação. E-mail – permite a troca de mensagens e compartilhamento de informações com envio e recebimento de textos simples, arquivos de áudio e imagens (CORRÊA, 2014).

⁵ Lista de discussão é um endereço de e-mail para o qual um usuário envia uma mensagem. Esta mensagem é automaticamente enviada para todos os membros cadastrados nessa lista (CORRÊA, 2014).

⁶ Videoconferência é uma forma de comunicação interativa que permite ao professor “conversar” com seus alunos que estão em locais diferentes por meio de interação visual e sonora. Geralmente, os professores utilizam a videoconferência como se fosse uma aula presencial (CORRÊA, 2014).

distribuída tanto o tempo quanto os lugares são diferentes. As ferramentas assíncronas se destacam pela comunicação atemporal, pois cada aluno interage em momentos diferentes. Como exemplos de comunicação assíncrona cabem salientar os fóruns e o correio eletrônico ou *e-mail*.

A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções coletivas.

Ainda que tenha elementos e características da Educação presencial, a EaD possui aspectos bem marcantes, diferenciando-se bastante da Educação presencial. Segundo Preti (1996), as características e os elementos da EaD estão relacionados à abertura, à flexibilidade, à adaptação, à eficácia, formação permanente e economia. Para o autor, a abertura diz respeito a uma diversidade e à amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreiras e requisitos de acesso, abrangendo uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna.

Em relação à flexibilidade, está relacionada à questão do espaço, de assistência e de tempo, com possibilidade de adaptação ao ritmo de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e laboral. Nesse mesmo sentido, o autor evoca o termo adaptação para enfatizar que a EaD possibilita o atendimento a alunos que são adultos e, portanto, com necessidade de adaptar os estudos aos horários de trabalho.

Preti (1996) aponta que a eficácia se revela no sentido de que o estudante é estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem e a aplicar o que está aprendendo e a se autoavaliar, recebendo suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, por meio da integração dos meios de comunicação em uma combinação bidirecional. Por fim, relaciona que a EaD oferece uma ampla possibilidade de formação permanente, podendo atender a uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida formalmente e a adquirir novas atitudes, valores e interesses. A característica economia é bem evidente, já que evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala.

É possível inferir que os elementos constitutivos da EaD são: a separação física entre professores e alunos, o que a distingue do ensino presencial, pois a presença física dos interlocutores não é necessária para que se dê a interação ensino-aprendizagem; o estudo

individualizado e independente, reconhecendo a capacidade do aprendiz de construir o seu conhecimento; o uso das tecnologias e os recursos técnicos de comunicação, que hoje tem alcançado um avanço significativo, permitindo romper a barreira da distância, das dificuldades de comunicação, de acesso à Educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam sozinhos, e, ainda, de armazenamento e divulgação de dados e de acesso às informações mais distantes com rapidez incrível; e a comunicação bidirecional na qual o aluno se beneficia do diálogo, não sendo mero receptor de informações. Apesar da distância, estabelecem-se relações dialógicas, críticas, criativas e participativas.

2.3 EaD no Brasil: surgimento e evolução

A escrita foi a primeira estratégia usada entre interlocutores que estavam separados pela distância e a primeira forma de comunicação para a EaD. No entanto o marco da expansão da EaD está no século XV, com a invenção da composição de palavras com caracteres móveis, por Johannes Gutenberg, na Alemanha, técnica essa considerada como a invenção da imprensa. O surgimento da tipografia e o nascimento da imprensa impulsionaram a troca de informações entre pessoas que estavam geograficamente distantes e estendeu o seu alcance, expandindo-se especialmente com a impressão dos livros didáticos e sistemas postais (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Importante ressaltar que foi com a invenção da imprensa que o livro se popularizou e o aprendiz passou a ter alternativa para obtenção do conhecimento. Antes da invenção do livro, as classes eram pequenas e o ensino artesanal, o livro era de propriedade do professor que o lia em voz alta para todos. O mestre tinha em suas mãos o livro e, em seu poder, a monopolização do conhecimento. Os livros, antes manuscritos, de custos elevadíssimos e inacessíveis para a maioria da população, tornaram-se populares e acessíveis. Há relatos de que as escolas da época rejeitaram por muitos anos o uso do livro impresso, por temerem que os aprendizes, de posse deles, não mais precisassem da presença do mestre.

O livro possibilitou, pela primeira vez, o ensino de massa, ou seja, a formação de classes de muitos alunos. A partir do livro impresso iniciou-se à alfabetização de grandes camadas da população e foram impulsionados, na Europa, os processos educacionais (HERMIDA; BONFIM, 2006).

De acordo com Moore e Kearsley (1996) e Mattelart (1994) dentro da evolução da comunicação baseada na escrita, outro marco importante foi a criação em 1840, na Inglaterra,

do Penny Post que entregava correspondência, independente da distância, ao custo de um penny, o equivalente a dez centavos. Moore e Kearsley (1996) destacam que o estudo em casa se tornou interativo com o desenvolvimento de serviços de correios baratos e confiáveis que permitiam aos alunos corresponderem-se com seus instrutores.

A popularização do uso do computador e, mais especificamente da *Internet*, foi o marco que impulsionou o desenvolvimento da EaD, em termos quantitativos e qualitativos. Não obstante, isso aconteceu bem recentemente. Até chegar a utilização da Rede Mundial de Computadores interligados (*Internet*), a EaD vem utilizando ao longo da História diferentes estratégias, por vezes combinadas, como sistemas postais, rádio, televisão, telefone. Logo, a história da EaD relaciona-se intimamente com a história das inovações tecnológicas, à medida que sua criação e expansão sempre estiveram atreladas aos diferentes recursos disponíveis (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Mattar (2013) aponta as seguintes Gerações da EaD tendo início no Século XIX: 1^a Geração – Ensino por correspondência; 2^a Geração – Ensino por meio das mídias como rádio, televisão, telefone, fitas de áudio, vídeo e também caracterizada pelas universidades abertas e 3^a Geração – Educação *on-line* por meio da *Internet*.

Se entendida no sentido amplo da palavra, podemos dizer, como Alves (1998), que a EaD teve início no Brasil em 1904, por meio do ensino por correspondência com ênfase nos cursos profissionalizantes, objetivando proporcionar oportunidades de aperfeiçoamento. Assim surgiram os cursos a distância, realizados por correspondência, por meio das Escolas Internacionais, que faziam parte de uma representação norte americana.

Em 1923, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Edgar Roquete Pinto, foram ofertados Cursos Radiofônicos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Os Cursos a Distância surgiram como uma oportunidade para aqueles que queriam estudar sem deixar de trabalhar e eram veiculados por meio do rádio.

Arélio (2002) considera ser a fundação do Instituto Monitor (IM), em 1939, seguido do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941, o marco da implementação da EaD no Brasil. O IM foi a escola pioneira no Brasil a desenvolver a EaD como modalidade de estudo. Tudo começou quando o imigrante húngaro Nicolás Goldberger aportando no Brasil, trouxe seu conhecimento técnico em eletrônica e resolveu instalar um pequeno negócio na região central de São Paulo. Daí nasceu o primeiro curso a distância composto de algumas apostilas e um *kit* prático. Ao final do curso, o aluno deveria ser capaz de montar um modesto rádio caseiro. Todo o trabalho era realizado por correspondência, inclusive, a correção das

atividades encaminhadas aos alunos.

O IUB é, também, pioneiro no ensino a distância no Brasil, desempenhando um importante papel na implementação dessa metodologia de ensino, colaborando para a formação profissional de milhares de brasileiros por meio dos cursos profissionalizantes, supletivos e técnicos, sendo os Cursos Técnicos e Supletivo Oficial credenciados pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP). Utiliza como metodologia de trabalho o material impresso, disponibilizado por meio dos correios, além dos cursos em versão *on-line*.

Segundo Alves (2009), a história da EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos distintos. Em sua fase inicial, pode-se considerar que a Instalação das Escolas Internacionais, em 1904 e a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, foram o ponto de partida da EaD, no Brasil. Já em uma fase intermediária, destacam-se a criação do IM, em 1939 e o IUB, em 1941. Finalmente, em um terceiro momento, que ele considera como a fase moderna, três organizações destacaram-se e tiveram influência na história da EaD no Brasil: Associação Brasileira de Teleducação (ABT), fundada em 1971; o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), criado em 1973; e a Associação Brasileira de EaD (ABED), fundada em 1995.

A maior contribuição da ABT para a EaD, foi congregar importantes brasileiros que atuavam nas áreas de tecnologias aplicadas à Educação, em diferentes Instituições. O Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPEA) foi responsável pela realização dos primeiros Encontros Nacionais de EaD. Por fim, a Associação Brasileira de EaD (ABED) tem promovido a articulação de instituições e profissionais colaborando, assim, com o desenvolvimento e com a expansão da EaD no Brasil (ALVES, 2009).

Considerando Nunes (1993), a EaD no Brasil teve início com a implantação do IM, em 1939, e com o IUB, em 1941. Nas décadas de 1930 e 1940, o processo de industrialização gerou uma nova demanda de políticas educacionais com o objetivo de formar trabalhadores para as ocupações industriais. A EaD surge então como uma alternativa a mais para atender, inclusive, à demanda advinda do meio rural, podendo-se formar esses trabalhadores sem deslocá-los para os centros urbanos, utilizando-se, principalmente, os meios radiofônicos.

Foi somente em 1934 que a modalidade de EaD passou a ser utilizada como estratégia para a formação de professores. Com a criação da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, teve início a formação de professores a distância, com programas diários que incluíam um jornal de professores. Em 1941, por meio do Programa Universidade no Ar, foram realizados programas radiofônicos para professores leigos. Na década de 1960, os Cursos a Distância

foram ampliados com a utilização de correspondência, rádios e televisão. Em 1962, foi desenvolvido um programa vinculado à TV Rio, destinado à formação de professores primários em serviço, com a finalidade de aperfeiçoá-los.

Segundo Preti (1996), no Brasil, a EaD se tornou expressiva na década de 1960, com o funcionamento da Comissão para Estudos e Planejamentos da Rádio Difusão Educativa, que criou, em 1972, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL). O programa visava a integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação.

Na década de 1970, a EaD teve um significativo incremento, com a criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT), que passou a divulgar estudos e pesquisas, promovendo a realização de seminários e anais sobre Tecnologia Educacional, o que proporcionou maior visibilidade a esta modalidade de ensino. Em 1973 foi criado o Projeto Minerva, que disponibilizou cursos radiofônicos para pessoas com baixo poder aquisitivo, bem como o Projeto Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar (SACI) que, com o auxílio de satélites, chegou a atender 16.000 alunos entre os anos de 1973 e 1974.

Em 1973, foi criado o projeto LOGOS, com o objetivo de habilitar professores leigos, expandindo-se por dezenove estados brasileiros, tendo ampla adesão dos professores. O programa utilizava o ensino por módulos impressos, com tutoria, por uma central de atendimento por cartas e telefone. O projeto foi desativado em 1990 (ALONSO, 1996). Em 1978, foi criado o Telecurso 2º grau, por meio de parceria entre a Fundação Padre Anchieta (FPA) e Fundação Roberto Marinho (FRM). Seu foco era a preparação de alunos para os exames de supletivos de segundo grau. Sua metodologia incluía aulas modulares veiculadas pela televisão

Em 1979, foi lançado o Programa PósGrad-Iniciativa, curso de formação de professores de pós-graduação experimental, a distância, criado para atender as demandas de formação no interior do País e da ABT, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), para capacitar professores do Ensino Superior. Para a realização desse Programa, utilizou-se a modalidade de ensino por correspondência. Também em 1979, foi criada a Fundação Centro Brasileira de Televisão Educativa - FCTVE, que utilizou recursos televisivos para produzir os programas para o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (BRASIL, 2015).

Na década de 1980, outros programas destinados à formação de professores foram realizados: Programa de Aperfeiçoamento do Magistério, pela ABT, direcionado aos professores do Ensino Fundamental; o Programa de Atualização Pedagógica realizado pela

Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, destinado aos professores da Educação Básica. Em 1984, foi criado em São Paulo o Projeto IPÊ, realizado pela TV Cultura, cujo objetivo era aperfeiçoar professores para o magistério do Ensino Fundamental e do Médio. Em comum, todos esses programas e projetos utilizavam a EaD como recurso estratégico para alcançar um público que já atuava no mercado de trabalho e, portanto, sem muita disponibilidade para estudar (GIOLO, 2008).

No ar desde 1991, o Salto para o Futuro tem como proposta debater diferentes tendências no campo da Educação e contribuir para a reflexão da prática em sala de aula, utilizando diferentes mídias: TV, telefone, *site* com publicação eletrônica, fórum e *e-mail*. O Salto para o Futuro integra a grade da TV Escola (canal do Ministério da Educação). É uma das faixas de programação do canal dirigida especialmente à formação continuada de professores dos ensinos Fundamental e Médio, atendendo também a temas de interesse para a Educação Infantil (MEC, 2015).

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá, pode ser considerada, do ponto de vista da oferta de curso de Graduação, a pioneira em oferecer Licenciatura a distância no Brasil, com o curso de Pedagogia, implantada em 1994, em caráter experimental (NETTO; GIRAFFA, 2012).

Foi também a pioneira entre as universidades públicas do País a ofertar cursos no exterior. O curso de Pedagogia do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), criado pela Resolução nº 10, de fevereiro de 2008, iniciou a formação em julho de 2009, ofereceu 300 vagas e foi realizado por meio do acordo Brasil/Japão em parceria com a Universidade Tokai. De acordo com a coordenadora do projeto, Kátia Morosov Alonso, o curso foi dirigido a professores brasileiros que moram no Japão sem graduação ou com formação diferente daquela em que trabalhavam e teve por objetivo fortalecer as 72 escolas brasileiras que se encontram à margem do Sistema Educacional Japonês, conforme constatado pela Embaixada Brasileira e pelo Ministério da Educação no Brasil (UFTM, 2013).

O marco da expansão da EaD no Brasil está na década 1990, possibilitada pela expansão da *Internet* pelo mundo, o que lhe possibilitou maior visibilidade e muitas Instituições de Ensino Superior passaram a ofertar cursos de Licenciatura, de Especialização e de Mestrado a distância, concomitante com a oferta de ensino presencial. Diante do crescimento e expansão da EaD houve preocupação em se organizar, dar suporte e fiscalizar o seu desenvolvimento. Em virtude disso foi criada em 1995, a Secretaria de Ensino a Distância (SEED/MEC), pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de coordenar os diferentes programas de EaD desenvolvidos em todo o Brasil.

A partir de metade dos anos 90, o cenário começa a mudar e a EaD começa a ganhar contornos mais definidos com a criação da Secretaria Especial de EaD (SEED/MEC), pelo MEC, em 1995⁷. A EaD ganhou maior visibilidade a partir do ano de 1996, em decorrência de sua normatização com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. A partir de então passou a configurar-se como um tema que tem atraído atenção e críticas por suas características históricas, políticas e principalmente pelo seu crescimento avassalador.

Em 1999, foi implantado pela Secretaria de EaD o PROFORMAÇÃO - Programa de formação de professores em exercício, um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do País. Segundo informações contidas no *site* do MEC, mais de 30.000 professores já foram formados pelo programa (MEC, 2015).

O PROFORMAÇÃO utiliza, para a consecução de suas atividades a distância, material impresso e videográfico, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais), e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo. Dessa forma, somam-se os benefícios da formação em serviço às vantagens da EaD, atingindo uma população numerosa e dispersa geograficamente, com o fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade voltados para a habilitação de professores sem a titulação mínima exigida (MEC, 2015).

Criada em agosto de 2000, a Universidade Virtual do Brasil (UniRede), nasceu de um consórcio firmado entre 62 Instituições de Ensino Superior (IES), Universidades Federais, Estaduais e Centros de Educação Tecnológica (CEFET), com o objetivo de potencializar o acesso ao ensino público universitário. Um dos principais programas oferecidos pela UniRede foi o Programa de Qualificação Docente – PRODOCÊNCIA - destinado a capacitação de licenciaturas de 1^a a 4^a série e em Ciências, tendo em vista que metade dos educadores brasileiros não possui nível superior (SILVA; NOGUEIRA; SCHNEIDER, 2006).

Foi a partir de 2000, que a Secretaria de Estado de EaD (SEED/MEC), desenvolveu e implantou cursos a distância vinculados ao Projeto TV Escola com ênfase na formação tanto

⁷ Em 2011, por meio do Decreto nº 7.480/11, foi extinta a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e seus programas e ações foram alocados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Um novo decreto nº 7.690/12, publicado em 02 de março de 2012 aprova a nova estrutura regimental.

para professores quanto ao seu uso como material didático em sala de aula. O Canal Futura, uma iniciativa de empresas privadas, oferece um canal com programas exclusivamente educativos no País. No Paraná, em 2000, foi lançado o Curso Normal Superior a distância, para os professores em exercício na rede pública, sem nível superior, em uma parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB) (NETTO; GIRAFA, 2012).

Em São Paulo, uma parceria entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Secretaria de Educação de São Paulo resultou, em 2001, em um programa especial de Licenciatura plena a distância para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos por 34 localidades do estado de São Paulo. Nesse mesmo ano, o Distrito Federal, em uma parceria da Universidade de Brasília (UNB) com a Secretaria de Educação, ofertou o curso de Pedagogia a distância para 1.000 professores em exercício na rede pública. O recurso básico utilizado nessa modalidade de EaD eram as videoaulas (NETTO; GIRAFFA, 2012).

Em Minas Gerais, de outra parceria importante entre 18 Universidades (federais, estaduais e privadas), Centros Universitários e outras IES com a Secretaria de Estado de Educação, nasceu o Projeto VEREDAS com a oferta de 15.000 vagas destinadas à Graduação de professores "leigos" em exercício na rede pública. O projeto vigorou de 2001 a 2005 e possibilitou a formação de cerca de 14.000 professores, no Curso Normal de Formação Superior, ministrado na modalidade de EaD. O público-alvo eram professores do Ensino Fundamental, que possuíam o Curso Normal, em nível médio. Eles passaram pela chamada "formação em serviço" em que o aprendizado era imediatamente aplicado no dia a dia, na sala de aula, sendo os resultados desse trabalho acompanhados pelos coordenadores que visitavam regularmente as escolas onde trabalhavam os cursistas (MEC, 2005).

Elaborado e implementado em 2001 e em funcionamento até hoje, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO - é um programa de EaD criado pelo Conselho Nacional de Secretários de Escola (CONSED), sendo desenvolvido em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nasceu como programa pioneiro de EaD para capacitação de lideranças escolares, no final da década de 1990, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática com foco no sucesso escolar do aluno.

O público-alvo do PROGESTÃO é constituído da equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios

definidos em cada unidade da federação. O Programa propõe a discussão entre membros do colegiado escolar sobre temas como ingresso e permanência de alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros.

Os ambientes de aprendizagem compreendem: estudo individual com atividades a distância (75%), estudo em equipe e encontros presenciais (25%) nos quais são desenvolvidas atividades de estudo e reflexão, trabalho em equipe e resolução de problemas, contextualizadas às diferentes realidades das escolas (CONSED, 2015).

A criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o propósito prioritário de formar professores da Educação Básica é considerado como o ponto alto da expansão da EaD nas Universidades Públicas Brasileiras. No entanto, a criação da UAB no Brasil veio com grande atraso em relação aos países mais desenvolvidos. Só para comparar, já na década de 1960, com a fundação da Universidade Aberta da Grã-Bretanha, em 1961, já se consolidava uma das maiores universidades de EaD do mundo, reconhecida como tal pela complexidade de recursos tecnológicos utilizados e a diversidade de cursos oferecidos nos mais diferentes níveis (GIOLO, 2008).

Em que pese o evidente atraso da iniciativa brasileira, de acordo com a CAPES, o objetivo do sistema UAB é desenvolver a modalidade de EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País, além de ampliar o acesso à Educação Superior Pública levando tais cursos a diferentes regiões do País (BRASIL, 2015).

Por sua importância e contribuições no cenário da EaD no Brasil, far-se-á um estudo mais detalhado do Programa Telecurso e do Sistema UAB, sendo eles objetos de análise das próximas discussões.

2.4 O Programa Telecurso

O Telecurso é uma iniciativa pioneira de se usar um canal de televisão para contribuir com a escolarização básica de jovens e adultos que não puderam frequentar escolas. O programa de TV existe desde 1978, passando a ser política pública de Educação desde 1995. Além de suas teleaulas, que vão ao ar diariamente em diversas emissoras, ele é um projeto que, por meio de parcerias entre a FRM e as prefeituras, governos e instituições privadas, cria salas de aula, nas quais os alunos assistem às teleaulas e têm atividades pedagógicas

complementares. Mais de sete milhões de pessoas já foram contempladas tendo sido, só no ano de 2014, 208.820 cursistas (BRASIL, 2015).

O Programa Telecurso é uma modalidade educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-anos, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes.

Tudo começou em 1978, ano que marcou a estreia do Telecurso 2º grau, uma ideia do próprio Roberto Marinho, que acreditava na televisão como instrumento para levar Educação ao maior número possível de lares brasileiros. Poucos anos depois, em 1981, foi criado o Telecurso 1º grau. Assistindo aos programas e comprando os fascículos que eram vendidos nas bancas, as pessoas podiam concluir o ensino Fundamental e Médio (na época chamados 1º e 2º graus). O diploma era obtido por meio das provas aplicadas pelo próprio Governo (BRASIL, 2015).



Figura 1 Marília Gabriela, Denis Carvalho e Ney Santana: atores da rede globo de televisão, apresentadores do antigo Telecurso 2º grau, na década de 1980.

Fonte: globo.com <http://educacao.globo.com/telecurso>.

Em 1995, os dois programas foram substituídos pelo Telecurso 2000. A partir de então, nas teleaulas, a estrela passou a ser a própria disciplina, já que, no início, o atrativo eram os atores famosos (Marília Gabriela, Denis Carvalho e Ney Santana) que atuavam como professores para atrair a atenção do público e assim possibilitar a divulgação da Educação através da TV. A partir de então, foram criadas também as salas de aula convencionais, nas quais se faz uso da Metodologia Telessala, sendo estas equipadas com aparelhos de DVD/Vídeo, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos. São instaladas

normalmente em escolas, associações de moradores ou igrejas, a partir de convênios firmados entre a FRM, governos, prefeituras, instituições públicas ou privadas. Assim, o Telecurso deixou de ser apenas programa de televisão para se transformar em uma Política Pública. Desde então, já foram implementadas, aproximadamente, 32.000 salas de aula no País, beneficiando mais de sete milhões de estudantes (BRASIL, 2015).

Em 2008, o tradicional programa passou a ser chamado de Novo Telecurso e passou a contar com as disciplinas que foram recentemente incluídas no currículo do Ensino Médio, como Filosofia, Artes Plásticas, Música, Teatro e Sociologia, além de novos cursos profissionalizantes. Foram produzidas 72 novas aulas, modificações e atualizações em mais de mil delas, além de reformulação do material didático (BRASIL, 2015).



Figura 2 Material do Telecurso 1º e 2º grau, nos anos de 1980. O programa ainda apresentado por Antônio Fagundes. Primeiras salas de aula, na década de 1980. Fascículos do antigo Telecurso 2º grau.
(Foto: Telecurso 2º grau).

Fonte: <http://educacao.globo.com/telecurso>.

Hoje, o programa e a política pública de Educação são chamados de Telecurso. Para receber seu certificado, o estudante deve realizar os exames oficiais promovidos pelas Secretarias de Educação (estaduais ou municipais) de sua região. Ele próprio deve informar-se sobre as datas de inscrição, local e documentos necessários, entrando em contato com esses órgãos. Se aprovado, recebe o certificado de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio.

Cerca de 40.000 professores já se formaram através do Telecurso. Também, sete milhões de estudantes, cuja faixa etária era excessiva para a série que cursavam, ou que resolveram voltar a escola em idade adulta ou, ainda, que moravam em municípios e comunidades distantes e sem infraestrutura, concluíram o Ensino Básico (BRASIL, 2015).

Atualmente o Telecurso, que se encontra em pleno funcionamento, faz parte também do programa de Elevação de Escolaridade do Trabalhador, oferecido por meio do Sistema “S”

(SENAI, SESC, SESI, SENAC) formando alunos no ensino Fundamental e Médio. O exame de certificação é aplicado para avaliar jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade regular. Pode ser realizado para obtenção da certificação em nível de conclusão do Ensino Fundamental, para quem tem, no mínimo, quinze anos completos, e certificação do Ensino Médio, para quem tem, dezoito anos completos (FIEMG, 2015).



Figura 3 Projetos de implementação do Telecurso desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho em parceria com os governos estaduais e municipais.

Fonte: globo.com <http://educacao.globo.com/telecurso>.

2.5 A Universidade Aberta do Brasil – UAB

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação⁸ com foco nas Políticas de Gestão da Educação Superior. Com relação ao Projeto UAB, as estatais poderão participar da organização e do financiamento das atividades a serem desenvolvidas por consórcios para o funcionamento de

⁸O Fórum das Estatais pela Educação tem a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras. O Fórum irá desenvolver ações que busquem potencializar as políticas públicas na Educação promovidas pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, das empresas estatais brasileiras, através da interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, em um processo de debates em busca da solução dos problemas da Educação no País, do estabelecimento de metas e ações, configurando uma política de Educação inclusiva e cidadã, visando a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o País (Brasília, Palácio do Planalto, 2004).

cursos na modalidade EaD. Assim estabelece o Decreto nº 5.800/06, no artigo 1º, em seu Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I- Oferecer, prioritariamente, cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica; II- Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes e gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III- Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas de conhecimento; IV- Ampliar o acesso à Educação Superior pública; V- Reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do País; VI- Estabelecer amplo sistema nacional de Educação Superior a distância; e VII - Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de EaD, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: expansão pública da Educação Superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da Educação Superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em Educação Superior a distância no País; financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em Educação Superior a distância (CAPES, 2015).

Os primeiros cursos oferecidos no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro deles, conhecido como UAB1, foi publicado em 20 de dezembro de 2005, sendo responsável pela concretização do sistema UAB. As propostas de cursos foram apresentadas exclusivamente por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de polos de apoio presenciais oferecidas para estados e municípios. O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as Instituições Públicas, inclusive as Estaduais e Municipais (CAPES, 2015).

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece curso de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso de metodologia da EaD. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (CAPES, 2015).

O Sistema UAB fomenta a modalidade de EaD nas instituições públicas de Ensino Superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior

respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os Entes Federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (CAPES, 2015).

O Sistema UAB funciona como articulador entre as IES e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por Educação Superior. Essa articulação regula qual estabelecimento de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

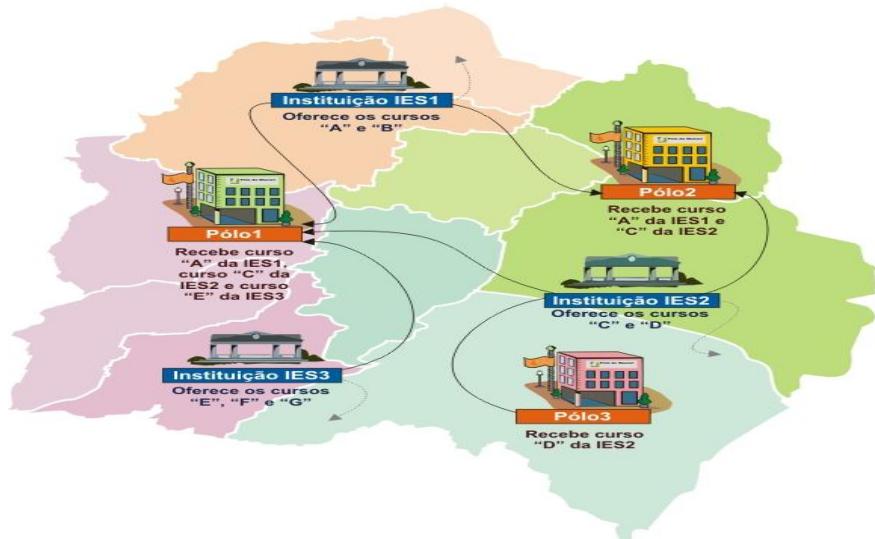


Figura 4 Diagrama ilustrativo sintetizando a rede do Sistema UAB e suas articulações

Fonte: CAPES/UAB

O sistema UAB necessita de uma estrutura organizacional que inclui os polos de apoio presencial, que são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de Ensino Superior no âmbito do Sistema UAB.

Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos (CAPES, 2015). Essas articulações são necessárias para se manter o assessoramento e o acompanhamento das atividades do polo tendo por objetivo garantir o controle de qualidade dos cursos oferecidos.

Mantidos por municípios ou governos de estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. Neles, acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os

estudos, as práticas laborais 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 nas questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras. Os polos devem possuir a infraestrutura mínima exigida para que o aluno encontre espaço e condições para desenvolver com qualidade sua vida acadêmica na IES ofertante dos cursos (CAPES, 2015).

No entanto, na prática, existe uma precariedade nas condições físicas e pedagógicas na implementação dos polos presenciais nos municípios. O fato de a gestão dos cursos ficar sob a responsabilidade dos estados e municípios fragiliza os cursos, pois eles ficam sujeitos a cenários políticos locais e também à mercê de interesses contidos nesses cenários; a ausência de orçamento específico e/ou representativo para a resolução de problemas de custeio dos polos é outro entrave.

Muitos gestores, mesmo comprometidos com o pacto firmado e investidos de responsabilidade social, alegam a dificuldade de honrar o compromisso de manutenção do polo, uma vez que os recursos da grande maioria dos municípios não contemplam esta ação específica. Há, ainda, a debilidade da rede física onde são acampados os polos, precariedade da infraestrutura, da qualidade da internet, dos laboratórios de prática específica e de informática, das bibliotecas etc., o que compromete a qualidade da oferta dos cursos e interfere na avaliação dos mesmos, feita pelo INEP⁹, por meio das comissões de reconhecimento de cursos (ANDIFES, 2015)¹⁰.

É, ainda, objetivo do sistema UAB oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito e dos Municípios e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, pretende-se atingir objetivos socioeducativos com a colaboração da União com Entes Federativos e estimular a criação de centros de formação permanentes, por meio dos polos de apoio presencial (BRASIL, 2006).

O Sistema UAB, tem por objetivo estabelecer cerca de 860 polos de apoio presencial no território nacional. É, portanto, um projeto grandioso, cujos esforços empreendidos visam contribuir eficazmente para democratizar o Ensino Superior gratuito no País. Em 2015 já conta com 744 polos de apoio presencial (CAPES, 2015).

Hoje, o sistema é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Pelo sistema

⁹INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹⁰ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

UAB são ofertados também os seis cursos de mestrado no formato semipresencial do País: o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em rede nacional (PROFMAT), criado em 2010; o Programa de Mestrado profissional em Letras (PROFLETROS) e o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF (PROFIS), lançados em 2013; e os programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Artes (PROFARTES), Administração Pública (PROFIAP) e Ensino de História (PROFHISTÓRIA) lançado em 2014 (CAPES, 2015).

Moram (2007) considera que a implantação do Sistema UAB se configura como uma etapa de amadurecimento da EaD, de legitimação e de consolidação das instituições competentes. Ressalta, ainda, a importância da aproximação entre os núcleos de EaD das instituições com os demais departamentos e grupos para o desenvolvimento de experiências que integrem o virtual e o presencial garantindo-se, assim, uma aprendizagem significativa.

A iniciativa de criação da UAB acenou possibilidades de minimizar rapidamente a falta de qualificação de professores, atendendo imediatamente a um grande contingente de pessoas e ampliando o acesso à Educação Superior, principalmente para os trabalhadores que não conseguem conciliar a carga horária do trabalho com as exigências do ensino presencial e, ainda, para aqueles que por questões geográficas não têm acesso às universidades de ensino presencial (CAPES, 2015).

As possibilidades da EaD têm-se expandido cada vez mais. Por meio dela, a Educação tem chegado a locais longínquos, atendendo demandas de formação e treinamento, além de os custos para implantação de projetos em EaD serem menores do que os referentes à Educação presencial. Saraiva (2006) indica que a comercialização da *Internet* foi a responsável pelo redesenho do cenário da EaD, promoveu a sua expansão, colocou-a em posição de destaque, e, desta forma, passou a ser vista como um instrumento de democratização do acesso à informação, proporcionando a participação e o acesso de pessoas excluídas dos processos educacionais, por questões de horário, de localização geográfica, de falta de recursos materiais, entre outros.

De acordo com o Censo Anual da Associação Brasileira de EaD (ABED), (censo.ead.br), em seu Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, publicado em setembro de 2014, tendo por base os dados do período compreendido entre 2010 e 2013, a equipe responsável pelo levantamento consultou 309 instituições que ofertam EaD em todo o País. Essas instituições respondem por mais de 15.000 cursos e quase quatro milhões de alunos que estudam através da modalidade de ensino EaD. A maior parte das instituições respondentes é de caráter educacional privada, com ou sem fins lucrativos (41,7%), e estão

localizadas nas regiões Sul e Sudeste. A maioria das instituições participantes localiza-se nas regiões Sudeste (41% do total) e Sul (25% da amostra), totalizando 66% da amostra. As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam menor representatividade, somando 9% das instituições respondentes.

As instituições públicas (federal, estadual e municipal), correspondem a 22,3% dos representantes e a maioria está localizada nas regiões Sudeste e Nordeste, mantendo-se em 2013, a mesma tendência dos anos anteriores. A maioria dessas instituições (59%) é de grande porte, sendo que 23,9% delas são educacionais privadas, sem fins lucrativos, e 20,1% são educacionais públicas federais. A maior parte das instituições (20,41%) desenvolve apenas cursos autorizados (totalmente a distância ou semipresenciais).

Das instituições que desenvolvem cursos totalmente a distância a maior parte está na Região Sudeste (31,8%) enquanto a maior parte das instituições que desenvolvem apenas cursos semipresenciais está na Região Sul (39,8%). As demais instituições oferecem cursos livres, cursos livres corporativos, cursos livres não corporativos e disciplinas EaD (79,59%) (ABED, 2014).

Segundo a pesquisa, o cenário é complexo, há uma grande diversidade no perfil institucional e geográfico dos projetos de EaD praticados no País. Pode-se tomar como exemplo, a Região Norte com 84% dos cursos realizados na esfera pública federal, contrastando com a Região Sul, com 91% dos cursos na esfera privada. O levantamento aponta, ainda, desafios importantes a serem vencidos pela EaD: o maior deles é a evasão dos alunos, com índices que vão de 10,5% a 16,9%.

Aparecem ainda outros três grandes obstáculos para a realização dos cursos e esses têm relação direta com a implantação ou adaptação às novas tecnologias: os desafios organizacionais da migração de presencial para a distância, a resistência de alunos e a resistência de professores com relação à aceitação, à confiança e à credibilidade da EaD ainda são muito significativas e impactam na sua consolidação (ABED, 2014).

A pesquisa apontou, ainda, que, quanto à escolha da forma de operacionalização da EaD, há uma vitória da *Internet* e do *Moodle*¹¹ sobre os satélites, já que os projetos de EaD adotaram majoritariamente a rede de computadores e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) para a sua implementação e prática cotidiana.

O relatório da pesquisa contém dados referentes ao perfil dos alunos dos cursos de

¹¹*Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment)* é um sistema de Gestão de Cursos (*Course Management System - CMS*) também conhecido como Sistema de Gestão de Aprendizagem (*Learning Management System – LMS*) ou ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É um *software* livre e gratuito, de apoio à aprendizagem por meio de um ambiente virtual e que possibilita a produção de cursos via *Internet*.

EaD. A faixa etária ocupacional reforça o referencial do aluno da EaD: feminino, maduro e ocupado. A predominância de mulheres entre os alunos de cursos a distância nas instituições formadoras não chega a ser novidade, nem mesmo em comparação com os cursos presenciais. Elas são a maioria em quase todos os recortes com mais de 56% do total (esse percentual se repete nos censos de 2010, 2011, 2012 e 2013). Apenas nos grupos corporativos (empresariais) há uma inversão para a predominância de homens em postos-chave das empresas, porque são aqueles que, geralmente, requerem investimento em formação: nesses postos, os homens representam 54,5% dos alunos (ABED, 2014).

Quanto à idade dos alunos, o relatório anual da ABED demonstra que, embora algumas faixas etárias mais jovens começem a mostrar boa presença entre os alunos de cursos a distância, a idade média deles ainda se situa em torno dos 30 anos ou mais. Nos cursos regulamentares, totalmente a distância, por exemplo, 60% das instituições ouvidas indicaram que a faixa etária predominante de seus educandos está entre 30 e 40 anos enquanto cerca de um terço delas (32%), indicaram como predominantes a faixa etária entre 21 e 30 anos. Nesse caso, a exceção se deve aos cursos profissionalizantes, já que se dedicam à formação dos mais jovens, que ainda estão em processo de início de carreira. A faixa etária pós-40 anos, também é um padrão para as modalidades semipresencial e disciplinas EaD.

Cabe notar que nos cursos livres não corporativos é que se percebe o aluno mais jovem, com 39% das instituições indicando a idade média entre 21 e 30 anos. Já entre os cursos livres corporativos foi encontrada a maior frequência para a faixa entre 31 e 40 anos (63%). Essa idade mais madura vai-se refletir na ocupação profissional dos alunos de EaD já que a ampla maioria deles já está inserida no mercado de trabalho. Entre os alunos que fazem cursos regulamentados totalmente a distância, os que trabalham são quase a totalidade.

O levantamento demonstra uma íntima relação da EaD com o sistema de produção do País. Mais de 80% dos cursos a distância incidem direta ou indiretamente sobre a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Os demais, Bacharelado ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), têm relação menos óbvia com a produção ou com foco nesse ambiente, mas também formam profissionais. De um modo geral, em todas as modalidades, incluindo cursos semipresenciais livres ou de apenas disciplinas EaD, há um percentual de cerca de 90% na situação ocupacional de estudo e trabalho.

Dessa forma, é realçada a grande vocação inclusiva da EaD, permitindo a quem já está inserido no mercado de trabalho voltar a estudar ou investir em sua carreira mesmo já tendo passado a época mais apropriada ou indicada para os estudos (ABED, 2014).

Ainda segundo o levantamento da ABED (2014), apesar das dificuldades apontadas, a EaD vive um bom momento, as instituições estão muito otimistas e, para 82% das instituições respondentes, o número de matrículas seria maior nesse ano de 2015.

É perceptível o avanço da EaD no País ao longo de sua História, todavia, para Nunes (2009), se compararmos o histórico de EaD no Brasil com o de outros países é possível constatar que o Brasil está ainda muito atrasado, mesmo com os avanços alcançados nas últimas décadas. A título de exemplo cita a Austrália, onde existem vários programas de EaD, implementados desde 1910. São programas dedicados desde o Ensino Fundamental até os cursos de Graduação e de Pós-Graduação de excelente qualidade, tratados com igualdade de condições de credenciamento e orçamento, em relação à Educação presencial (NUNES, 2009).

No Brasil, as experiências em EAD, ainda que estejam em expansão, não se consolidaram. Seu desenvolvimento não se compara com o do cenário internacional, enfrentando, ainda, resistências por parte de várias instituições e categorias profissionais. Conforme Farias (2001), apesar de toda a euforia advinda do grande desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação e da informação associada a EaD, ela ainda carrega consigo o estigma de ensino de segunda classe.

EaD, no Brasil é, atualmente, um campo de visível crescimento, mas repleto de polêmicas e desafios. Em um passado bem recente, a EaD era considerada uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no Ensino Superior (OLIVEIRA, 2012, p.11).

Pereira (2005) corrobora com essa ideia, ao afirmar que estas suspeitas e desconfianças se devem ao fato de, inicialmente, a EaD ter se dedicado ao atendimento de cursos de baixo valor acadêmico, como corte e costura, modelagem e eletrônica.

Lessa (2011) valida os escritos de Farias (2001) e Pereira (2005) ao afirmar que o preconceito existe, não só contra a EAD, mas também contra tudo aquilo que não se conhece e que não se sabe como trabalhar, como desenvolver e que envolve novos processos de aprendizagem e mudança de posturas.

Ainda não há, no Brasil, ações que efetivamente confirmam à EaD credibilidade, eficiência e eficácia. De igual forma, ainda não há, no País, uma universidade pública totalmente dedicada à EaD; a UAB deveria ser essa Universidade porém, não cumpre o seu papel. O que vemos são universidades de cursos presenciais que modelam cursos a distância e atendem esporadicamente clientelas distintas. “As experiências brasileiras, governamentais ou

não, têm sido caracterizadas pela descontinuidade dos projetos e por certo receio de se adotar procedimentos rigorosos e científicos de Avaliação” (HERMIDA; BONFIM, 2006, p.46).

Para que a EaD se consolide no Brasil e, a exemplo de outros países, possa oferecer uma Educação de qualidade comprovada, se faz necessário a implantação de políticas públicas de EaD que objetivem consolidá-la como uma modalidade de ensino voltada para a ampliação, democratização e interiorização da Educação de qualidade, principalmente quando se leva em conta as enormes dimensões e grandes desigualdades regionais que caracterizam o País. Não pode ser empregado apenas para solucionar questões conjunturais, como a necessidade de suprir lacunas na formação de professores, o recorrente problema da oferta de vagas no Ensino Superior presencial ou a falta de docentes com nível superior na Educação Básica (SALES, 2011, p.37).

A História da EaD, especialmente no Brasil, é marcada por uma trajetória de sucessos, mas também de momentos de fracasso, de estagnação e de descontinuidade dos projetos iniciados por falta, principalmente, de políticas públicas para o setor. Importa compreender que “[...] a EaD tem uma história, com acertos e desacertos, êxitos e fracassos, que precisa ser conhecida para se entender hoje, com mais clareza, seu alcance e suas possibilidades” (MAROTO, 1995, p. 56).

A seguir, esses e outros aspectos serão objeto de estudo mais detalhado pretendendo-se resgatar, de forma breve, a História da EaD no Brasil, em termos legais.

2.6 Regulamentação da EaD no Brasil

A EaD, no Brasil, foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, com normatização definida pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.

Segundo Giolo (2008), a LDB/96 não só normatizou a EaD, mas também lhe garantiu incentivo do Poder Público, amplo espaço de atuação (em todos os níveis e modalidades), e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. “Ela desencadeou o processo, mas ele só se estruturou, efetivamente, a partir de 2000, inicialmente conduzido pelas Instituições Públicas tendo, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado” (GIOLO, 2008, p.1212).

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define,

em seu artigo 3º, a responsabilidade de cada município, estado e da União em promover e estimular cursos presenciais e a distância aos jovens e adultos que necessitem completar a sua escolaridade. Essa Lei, a primeira a tratar e regulamentar a EaD no Brasil, foi ajustada pela portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 que inicialmente propôs o credenciamento das IES no que tange à oferta de cursos a distância pelo Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições Superiores de Ensino (SAPIENS)¹².

Atualmente é de responsabilidade do Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (SINAES), analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), das avaliações institucionais e dos cursos.

Para Giolo (2008), o uso das TIC's, em larga escala no Ensino Superior, inclusive na EaD, só ocorreu na segunda metade da década de 1990, em consequência das brechas surgidas com a criação da LDB, Lei nº 9.394/96. A partir de então, surgiram e se multiplicaram também os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, oferecidos na modalidade a distância. A LDB/96, em seu artigo 80, recomenda que o "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de Educação continuada". Diz, ainda, em seu art. 80:

§1º. A EaD, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por intuições especificamente credenciadas pela União.

§2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diploma relativos a cursos de EaD.

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

§ 4º. A EaD gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - Custo de transmissão reduzidos em canais comerciais de rádio fusão 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 (BRASIL, 1996).

Os artigos 80 e 87 da LDB estabelecem regulamentações importantes como: definição do que é EaD, explicitando que todos os cursos não precisam ser estrita e integralmente presenciais (20% da carga horária poderá ser a distância); exigência de credenciamento

¹²O sistema SAPIENS foi desativado a partir de 24/02/2010 em função da implantação do sistema e-mec.

específico das IES para oferecer qualquer curso de EaD; exigência de autorização e reconhecimento de cursos de Graduação; exigência de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos pós-graduação *stricto sensu*, estando sujeitos a avaliação da CAPES e à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação; dispensa de processo de autorização/reconhecimento para curso de pós-graduação *lato sensu* para instituições credenciadas para EaD; transferência e aproveitamento de estudos entre as modalidades; exigência de exames presenciais nos cursos de Graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamentou o artigo 80 da LDB, fixou diretrizes gerais para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições estabelecendo tempo e validade para esses atos regulatórios, atribuiu competências, tratou de transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento, definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades e determinou a divulgação periódica, pelo MEC, da listagem de Instituições Credenciadas e dos Cursos autorizados (BRASIL, 1998).

A legislação que efetivamente regulamenta a modalidade de EaD no País, nos moldes em que ela se apresenta atualmente, é o Decreto 5.622, de 19/12/2005. Este Decreto

Constitui-se de cinco capítulos: o Capítulo I trata das Disposições Gerais e caracteriza a EaD; o Capítulo II trata do credenciamento das Instituições de Ensino Superior e instituições para a oferta de cursos; o Capítulo III trata da oferta de EaD na Educação Básica; o Capítulo IV, da oferta de cursos superiores na modalidade a distância e o Capítulo V, das Disposições Gerais (SALVUCCI; LISBOA; MENDES, 2012, p.52).

Quanto à oferta de EaD essa poderá ser realizada nos seguintes níveis e modalidades:

- I- Educação Básica, nos termos do artigo 30 do Decreto nº 5.622/2005.
- II- Educação de Jovens e Adultos, nos termos do artigo nº 37 da Lei 9.394/96.
- III- Educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes.
- IV- Educação profissional abrangendo os seguintes cursos e programas: técnicos de nível médio; tecnólogos de nível superior.
- V- Educação Superior abrangendo os seguintes cursos e programas: Sequenciais; de Graduação; de Especialização; de Mestrado; de Doutorado.

Hermida e Bonfim (2006) alertam que é preciso reconhecer que a EaD apresenta algumas possibilidades de inclusão educacional, mas faz-se necessário que o processo de credenciamento de instituições para implantação de projetos de EaD seja rigorosamente avaliado. Segundo os autores, o elevado número de cursos de EaD, especialmente para os

cursos de Graduação e de Pós-Graduação *lato sensu*, evidencia um aprofundamento do processo de mercantilização do Ensino Superior e, consequentemente, o afastamento do papel do Estado na implementação de políticas públicas que realmente atendam à demanda de democratização do conhecimento. Nesse sentido, é importante registrar que não basta possibilitar o acesso, mais do que isso, é preciso garantir a permanência e qualidade do ensino oferecido.

Belloni (2008), afirma que a Educação, desde o início da modernidade, tem sido considerada como elemento essencial na construção do Estado-Nação e vai-se transformando cada vez mais em mercadoria exportável sob diversas formas, inclusive como Educação aberta e a distância. Nesse sentido torna-se fundamental a criação de políticas públicas de Estado, que possam garantir Educação de qualidade para todos. É preciso alocar recursos para instituições públicas já que a demanda é crescente.

As características próprias da EaD, sua possibilidade de modularização, sua grande plasticidade para adaptar-se, a ambientes e horários diferentes, além do seu uso para suprir a grande demanda por Educação no País em ambientes institucionais distintos, mostra uma diversidade desafiadora para as autoridades e os próprios integrantes desse ambiente (ABED, 2014).

Embora tenha passado por importantes reformas, no Brasil, a Educação ainda favorece as classes dominantes. No discurso a Educação é para todos, “Brasil, pátria educadora”, mas, na prática, Educação ainda é privilégio de quem detém melhores condições financeiras. Ainda que se tenham reduzido bastante nos últimos anos, ainda é alto o custo da EaD.

Na Conferência Mundial sobre Ensino Superior (2009), Frederico Mayor, comenta que os custos com infraestrutura, *hardware*¹³, *software*¹⁴ e treinamento de pessoal são mutilantes para os países menos ricos, cujas aspirações de modernidade já estão minadas pela luta pela sobrevivência. Ou seja, aquilo que seria a panaceia para os elevados custos das universidades tradicionais, pode ser mais um elemento da crescente má distribuição de renda, de informação e de conhecimento entre ricos e pobres.

A falta de investimento governamental, já sentida no ensino presencial, pode criar uma distorção mais séria, quando se trata de EaD. Não se deve tratar a questão educacional com a lógica do mercado, principalmente na Universidade Pública, em função de sua

¹³*Hardware* é um termo muito utilizado na informática, para definir os circuitos e peças eletrônicas em geral do computador sendo os processadores, os mais conhecidos.

¹⁴*Software* é uma sequência de instruções escritas para serem interpretadas por um computador com o objetivo de executar tarefas específicas. Também pode ser definido como os programas que comandam o funcionamento de um computador.

responsabilidade. Dimenstein (1999) já alertava que importantes universidades norte-americanas montam convênios com Instituições de Ensino Superior no Brasil, oferecendo cursos a distância e que, com essa competição, quem corre o risco são as Universidades Públicas, com suas monumentais crises de financiamento e com suas armadilhas burocráticas.

Farias e Salvador (2010) evidenciam que, hoje, a EaD está em um momento decisivo de sua História no Brasil, momento este para consolidar e garantir cada vez mais o seu crescimento em qualidade e quantidade de pessoas envolvidas, com essa modalidade de ensino no País. Nas palavras de Moran (2011) “[...] a EaD no Brasil encontra-se em uma fase de mudanças rápidas, crescimento qualitativo forte, em direções diferentes, depois de um período de forte regulação e controle” (MORAM, 2011, s.p.).

Para Moran (2012) a EAD, como uma proposta inclusiva, ainda precisa ser repensada como Educação para o futuro, e sua proposta não deve ser vista como saída para uma Educação justa, mas como momento inerente ao que vivemos hoje, no qual constitui um processo árduo, que precisa superar suas limitações a partir de uma legislação repensada não nos moldes que já temos, mas condizente ao momento em que estamos propondo um significado crítico-reflexivo ao que queremos. Importa ressaltar que não há no Brasil uma legislação específica para a EaD.

O objetivo dessa seção foi apresentar um panorama geral sobre o surgimento e a evolução da EaD no Brasil. A partir dos estudos realizados conclui-se que esta é uma modalidade que está posta, cresce vertiginosamente em quantidade de atendimento e possui potencial para atender não só a um contingente enorme de pessoas, mas, principalmente, fazê-lo com qualidade. Porém faltam políticas públicas específicas para a EaD, o controle da qualidade é precário e os mecanismos de avaliação são falhos. Já houve avanços significativos, já contamos com modelos bem-sucedidos, mas ainda há muito a se fazer. É preciso que haja a mudança do paradigma que está posto e impregnado em relação ao novo modelo de Educação do futuro: a EaD. Ainda impera o preconceito, a desconfiança e o despreparo dos profissionais para atuar nessa modalidade de ensino.

Para que a aprendizagem a distância *on-line* se efetive, não basta investir em tecnologias sofisticadas, em material de estudo moderno e se contratar novos profissionais. É necessário que se conheça melhor, que se familiarize com esta nova forma de se fazer Educação, que se invista na qualificação profissional e pedagógica. É imprescindível utilizar estratégias educativas sustentadas no diálogo e nas interações promovidas pelos atores envolvidos no processo educacional, pois neles reside o sustentáculo para o sucesso da modalidade EaD. Isto será descrito mais detalhadamente na próxima seção desta pesquisa.

3 EAD ON-LINE

O objetivo da presente seção é conhecer o ambiente de trabalho e de formação de professores e alunos na Educação *on-line*. Os avanços e a disseminação do uso das TIC's, descontinam novas perspectivas para a EaD com suporte em ambientes digitais de aprendizagem acessados via *Internet*, favorecendo o desenvolvimento de um processo educacional interativo que propicia a produção de conhecimento individual e grupal em processos colaborativos, favorecidos pelo uso dos ambientes digitais de aprendizagem.

Partindo da premissa de que a EaD é um processo de ensino e aprendizagem sistêmico, mediado por tecnologias da informação e da comunicação, que se caracteriza por uma aprendizagem independente e flexível, na qual estudantes e professores, normalmente estão separados física e temporalmente, pretende-se fomentar a seguinte discussão: onde se configuram esses novos espaços de ensino e aprendizagem? Qual é o papel e a postura de educandos e educadores frente às novas abordagens educacionais? Como e quando se dão as relações professor/aluno e ensino/aprendizagem? Quais são as competências requeridas a cada um dos atores envolvidos nesse processo de construção do conhecimento? Como fazê-lo sem empiria?

3.1 O ciberespaço e as novas configurações de ensinar e de aprender

Com o advento dos computadores pessoais e sua posterior conexão com a rede (a *Internet*) surge um novo espaço de comunicação - o ciberespaço¹⁵ - que nasce da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como Rede *Internet* (LÉVY, 2002, p.92). Da máquina de calcular à *Internet*, muita coisa mudou e vem mudando no ciberespaço. Tal mudança se caracteriza, entre outros fatores, pelo movimento “faça você mesmo”. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço. Rede aqui é entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais, produzindo e socializando no e pelo ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem (SANTOS, 2003).

O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia: reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e interfaces, desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema, TV, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas

¹⁵O termo ciberespaço foi cunhado pelo escritor norte-americano William Gibson, em 1982, no conto “Burning Chrome”. Entretanto, foi somente em 1984, no livro “Neuromancer”, que ele se popularizou. De maneira geral, ciberespaço se refere ao espaço de comunicação virtual que extrapola o espaço físico e os limites da existência corpórea (CORRÊA, 2014).

e assíncronas, exemplo: *chats*, listas e fórum de discussão, *blogs*, entre outros. Além de se estruturar como um ambiente virtual de aprendizagem universal que conecta redes sociotécnicas do mundo inteiro, o ciberespaço, permite que grupos/sujeitos possam formar comunidades virtuais fundadas para fins bem específicos, a exemplo das comunidades de *e-learning* (SANTOS, 2003).

Segundo Lévy (2000) o ciberespaço pode ser denominado como um espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial dos computadores e das memórias desses computadores. O ciberespaço é um espaço virtual composto por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial, portanto é um espaço que não existe fisicamente, mas, virtualmente. O ciberespaço é caracterizado pelo autor como o meio de comunicação surgido a partir da interconexão dos computadores em rede, em que inclui tanto a infraestrutura como o conjunto de informações contidas nele. É o espaço social das interações virtuais, na qual essas acontecem.

Para Lévy (1999), a partir do ciberespaço, constrói-se uma nova cultura, a cibercultura, que se caracteriza como o conjunto de técnicas, práticas atitudes modos de pensar e valores desenvolvidos no ciberespaço. Com ela surge também uma nova forma de pensamento que coloca em cheque a organização do sistema educacional e o papel do professor. Ambos devem levar em conta o crescimento do ciberespaço e o avanço da cibercultura. O professor deixa o papel historicamente construído de centralizador do conhecimento, para se tornar um incentivador da inteligência coletiva (LÉVY, 2000).

A principal característica da cibercultura é a possibilidade de comunicação em rede, daí alguns autores, a exemplo de Manuel Castells (2006), trazerem a denominação “Sociedade em rede” para caracterizar a sociedade contemporânea. A comunicação em rede é viabilizada pela existência da rede mundial de computadores, conhecida internacionalmente por *Internet* ou apenas “rede”.

A cibercultura surge a partir de uma coligação entre técnica, sociedade e cultura, em que as transformações alcançadas não podem ser entendidas em uma visão simplista de causa/efeito. Concordando com essa perspectiva, André Lemos define cibercultura como “[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica [...]” (LEMOS, 2003, p.12). Assim, embora originada a partir da evolução da microeletrônica, da microinformática e das telecomunicações, que possibilitaram a comunicação em rede em uma perspectiva global, a cibercultura é fruto de uma sinergia entre o social e o técnico.

A rapidez com que essas mudanças têm acontecido nos trouxe um desconforto de

natureza educacional. Os conceitos de aprendizagem apreendidos não são mais suficientes para aprender e entender o mundo. O conceito de aprendizagem se tornou dinâmico e o aprender deixou de ser um processo estanque. Entre as características requeridas da Educação nos novos tempos visando à preparação do cidadão para protagonizar o seu tempo podem ser assim resumidas: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade.

O avanço e o desenvolvimento tecnológico impulsionaram e transformaram a maneira de se ensinar e se aprender. O intenso ritmo do mundo globalizado e a complexidade crescente de tarefas que envolvem informação e tecnologia fazem com que o processo educativo não possa mais ser considerado como uma atividade primordial. A demanda educativa deixou de ser demanda de uma faixa etária, mas de um público geral que precisa estar continuamente atualizado para o competitivo mundo do trabalho (PEREIRA, 2007, p.4).

Tanto no ensino presencial quanto no a distância, a docência compreende o ensinar e o aprender. Nessa relação de ensino/aprendizagem, o professor deve considerar seus aprendizes como sujeitos plenos e que trazem consigo uma considerável bagagem de experiências e conhecimento de mundo. Ao valorizar esses saberes bem como a capacidade de estudar e de pensar por si só de seus alunos, o professor torna tanto o ato de ensinar quanto o de aprender significativo, atraente e interessante. O aluno se sente motivado, valorizado e incentivado a participar ativamente das aulas.

Para Palloff & Pratt (2002) aprender *on-line* é um processo que só ocorre se houver interação entre os participantes (aluno-aluno) e entre eles e o tutor (aluno-tutor). Pela interação, os participantes geram o entendimento daquilo que estudam em conjunto e são mutuamente responsáveis pela aquisição do conhecimento.

Em tempos de *Internet*, é preciso que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediador na aprendizagem, deve mostrar-se receptivo às novas experiências, procurar compreender a construção do conhecimento como processo particular, que não pode ser dado. Para uma relação de mediação de aprendizagem, é necessário que o professor leve o seu aluno a pesquisar e a pensar, possibilitando aos aprendizes que se tornem ativos na construção de sua trajetória educacional.

O professor não pode se colocar na posição de quem é o único que detém o saber, pois, além de não saber tudo, ele deve considerar a capacidade e as contribuições individuais e coletivas de seus alunos na construção do conhecimento. Conforme Freire (2002) “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a

capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2002, p.13).

Na visão de Moran (2002) não são somente as formas de ensinar e de aprender que se alteram com o avanço das TIC’s,

[...] o conceito de curso e de aula também muda. Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará “dando aula” e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da *Internet*, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento (MORAN, 2002, p.13).

Esse mesmo autor considera que a EaD em rede muda o modelo do aluno que estuda por meio dessa modalidade de ensino, que antes era visto com um aprendiz solitário e isolado, recebendo e realizando isoladamente as atividades acadêmicas, mantendo-se distante do mundo e das interações pessoais. Por meio da *Internet*, o aluno pode combinar momentos *on* e *off-line*, podendo interagir com os professores e colegas para a troca de informações e esclarecimentos de dúvidas, além de poder acessar o ambiente de forma particular e restrita fazendo pesquisas, comparações e resolvendo atividades. As novas tecnologias têm evidenciado, na EaD, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de Educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo.

Moran (2007) afirma que o modelo de EaD que mais cresce no Brasil combina a aula com o atendimento *on-line*, teleaulas operacionalizadas via satélite ao vivo, tutoria presencial e apoio via *Internet*. As aulas acontecem ao vivo e centenas de telessalas, formadas por turmas de mais ou menos 50 alunos, funcionam simultaneamente. Os alunos assistem às aulas supervisionadas por um tutor local e realizam atividades complementares na sala. Por vezes, há interação entre alunos e tutores via *chat*, onde as dúvidas e perguntas, formuladas nesse espaço de interação, poderão ser respondidas ao vivo, via videoconferência. As aulas são complementadas ao longo da semana, nas salas, sob a supervisão do tutor presencial e orientadas pelo tutor *on-line*.

Ainda, segundo Moran (2012), outro modelo a distância predominante é via redes, mais conhecido como Educação *on-line*, em que o aluno se conecta a uma plataforma virtual e lá encontra materiais, tutoria e colegas para aprender com diferentes formas de organização da

aprendizagem: umas com maior foco em conteúdos prontos e atividades até chegarmos a outras dirigidas à pesquisa, projetos e atividades colaborativas, em que há alguns conteúdos, mas o centro é o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e compartilhada.

O foco em projetos colaborativos se desenvolve com rapidez e traz um dinamismo novo para a EaD. Há cursos que se apoiam em *cases*¹⁶, em análise de situações concretas ou em jogos, o que lhes confere muito dinamismo, participação e ligação grande com o mercado.

Moran (2012) ressalta que os modelos híbridos *on-line*, que têm atividades síncronas¹⁷ e assíncronas¹⁸ parecem mais adequados para estudantes iniciantes, em fase de formação e progressivamente se pode diminuir os tempos síncronos, à medida que os alunos adquirem maior autonomia. Os cursos mais individualizados e assíncronos, nos quais o aluno se inscreve quando acha conveniente e segue o ritmo que lhe parecer melhor, são mais indicados para alunos mais adultos e com bastante experiência profissional.

O *on-line* atual, mais assíncrono e personalizado, é para pessoas mais adultas, com experiência e que precisam de flexibilidade e têm motivação e autodisciplina e como pessoas mais adultas e motivadas, estão acostumados a enfrentar desafios, a gerenciar o tempo, qualidades indispensáveis para a Educação *on-line* assíncrona.

A realidade tem apontado para a construção de plataformas cada vez mais integradas, com todos os recursos audiovisuais e interativos. Os recursos *on-line* mais colaborativos podem ajudar a alunos que têm dificuldade de concentração, de gerenciamento do tempo com a criação de grupos para pesquisa, atividades colaborativas e também com o acompanhamento de professores orientadores de aprendizagem. Se cada aluno tem seu orientador, ele se sentirá mais seguro, pois terá a quem recorrer. A combinação de atividades em grupo e de orientação personalizada é um dos caminhos para que realmente a Educação *on-line* avance (MORAN, 2012).

Para atender a essa demanda educacional emergente dos novos modos de ser e viver em sociedade os AVA's têm sido cada vez mais utilizados no meio acadêmico e corporativo como uma opção tecnológica bastante eficaz no atendimento dessa demanda educacional. Verifica-se então, a necessidade e a importância de se ter um entendimento mais crítico sobre o conceito que orienta o desenvolvimento e o uso desses ambientes, assim como, o tipo de estrutura humana e tecnológica que oferece suporte ao processo ensino-aprendizagem

¹⁶Cases são softwares desenvolvidos com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de sistemas.

¹⁷ Atividades assíncronas são aquelas que não são executadas em tempo real, exemplo: fórum de discussões (CORRÊA, 2014).

¹⁸ Atividades síncronas são aquelas executadas em tempo real, com a interação dos participantes, exemplo: bate-papo (CORRÊA, 2014).

(PEREIRA, 2007).

Para Pereira (2007), os AVA's são mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Assim concebida, a qualidade do processo educativo dependerá do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais pedagógicos inseridos, da qualidade dos professores, monitores, tutores e equipe técnica, assim como da estrutura, ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

Nas palavras de Santos (2003)

[...] a aprendizagem mediada por AVA pode permitir que, por meio de recursos da digitalização, várias fontes de informações e conhecimentos possam ser criadas e socializadas por meio de conteúdos apresentados na forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações (SANTOS, 2003, p. 4).

A aprendizagem em EaD está baseada na ideia de aprendizagem colaborativa ou aprendizagem cooperativa em um processo em que a construção do conhecimento se dá na parceria entre professor e aluno. Parceria não pode aí ser entendida como sinônimo de dependência. O professor/tutor é o incentivador, o mediador, mas a construção do conhecimento dependerá do esforço individual de cada um. Aprendizagem colaborativa é um processo no qual os participantes ajudam uns aos outros, visando atingir o objetivo estabelecido (ARAÚJO; QUEIROZ, 2004).

O conceito de aprendizagem colaborativa não surgiu com as novas tecnologias, na verdade é um conceito antigo, renovado com as possibilidades das novas tecnologias e potencializado pelas mídias digitais. A informação está disseminada virtualmente, nas redes e webs, mas para transformá-la em conhecimento é preciso acessá-la e realizar interações inteligentes de análise e síntese sobre os conteúdos acessados. Pode-se afirmar que, na aprendizagem colaborativa, é preciso saber contar com a contribuição do outro e também oferecer a sua contribuição na resolução de um problema, na busca de soluções, na construção do conhecimento.

Aprendizagem colaborativa é mais do que mera distribuição de tarefas fragmentadas, é o resultado da cooperação em rede de maneira integrada e orgânica para a reelaboração do que cada um sabe e faz e, a partir das experiências e contribuições de cada um, partindo do diálogo e na interação reelaborar o saber.

Pode-se afirmar que a ideia do professor como mediador de aprendizagens alcança sua concepção máxima na EaD, pois, nessa modalidade, o docente não está acessível fisicamente.

Sua função será literalmente tornar o conteúdo acessado mais significativo para o aluno. As informações e conteúdos já estão disponibilizadas na *web* e organizados na modalidade de EaD, ou seja, não há necessidade do professor para se ter acesso a elas. Por isso, torna-se imprescindível transformar o seu papel de detentor do conhecimento para o de mediador de aprendizagens significativas.

A distância física entre professores e alunos deve ser motivo de preocupação, no sentido de desenvolver-se propostas de trabalho que estimulem a aprendizagem virtual. Bruno e Lemgruber (2010) apontam a importância de se entender os múltiplos papéis assumidos pelo professor em tempos de Cibercultura:

Esse cenário implica que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e se assuma como formador, conceptor ou realizador de cursos e materiais didáticos; pesquisador, mediador, orientador e nessa concepção, se assumir como recurso do aprendente. Por isso a adjetivação de professor coletivo: a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas uma equipe de professores (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p.71).

Pela necessidade de conhecer melhor os ambientes virtuais de aprendizagem, parte do presente estudo a seguir será destinado a uma análise de sua definição e funcionalidade.

3.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA's

Historicamente a EaD utilizou diferentes tecnologias, de acordo com os recursos disponíveis em cada geração: correspondência, rádio, televisão, teleconferência e ambiente interativo. Com o desenvolvimento da *Internet* e com a popularização do uso do computador, surgiram diversas ferramentas para auxiliar a criação e a oferta de cursos mediados por essas tecnologias, tais como os AVA's.

Segundo Santos (2003), apesar da expressão ambientes virtuais de aprendizagem ser, atualmente, muito utilizada, seu conceito não é tão claro e merece atenção. De modo geral, um AVA refere-se ao uso de recursos digitais de comunicação, principalmente *softwares* educacionais, via *web*, que reúne diversas ferramentas de interação sendo um espaço fecundo de significação no qual seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim a construção de conhecimentos e consequentemente a aprendizagem.

De acordo com Oliveira *et al.* (2004) um ambiente de aprendizagem pode ser conceituado como os espaços das relações com o saber, que é o objeto maior do processo de

aprendizagem. Tais espaços são compreendidos pelos autores como ambientes favorecedores da construção do conhecimento que ocorre a partir da interação dos alunos com os conteúdos, com os outros alunos e com os professores. A sala de aula ainda é vista como o tradicional e principal ambiente de aprendizagem. Ambiente virtual é um espaço fecundo de significação, onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem (SANTOS, 2003).

As novas tecnologias têm sido amplamente utilizadas tanto para se fazer EaD quanto para se reformular e modernizar o ensino presencial. Nesse sentido, é importante esclarecer a diferença entre um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e um Ambiente Informatizado de Aprendizagem (AIA). Quando ocorre a inserção da tecnologia de informática, principalmente o computador, como recurso pedagógico dentro da sala de aula, considerando que a condução do processo ensino-aprendizagem não está na tecnologia, mas no professor, há um Ambiente Informatizado de Aprendizagem (AIA) (OLIVEIRA *et al.*, 2004).

De acordo com Oliveira *et al.* (2004), diversas estratégias podem ser utilizadas para a organização de um AIA, no qual o computador é utilizado para viabilizar interações, apresentações de trabalho, desenvolvimento de pesquisa e de trabalhos acadêmicos, estudo de conteúdos e atividades de ensino presencial e a distância. Enfim, um AIA é um ambiente tradicional de ensino caracterizado pela inserção de recursos tecnológicos, enquanto um AVA é o ambiente utilizado para substituir o ambiente tradicional.

Para Santos (2003), todo ambiente virtual pode ser considerado como um ambiente de aprendizagem, entendida “[...] como um processo sociotécnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo essa um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento” (SANTOS, 2003, p.2). Ainda, segundo a autora, o que caracteriza um AVA é “o processo de comunicação em rede, a partir das interfaces digitais, no qual todo e qualquer signo poder ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço” (SANTOS, 2004, p.3).

Já para Valentini e Soares (2005), um AVA é um espaço social, construído de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento, no qual as pessoas interagem mediadas pela linguagem da hipermídia visando o processo de ensino-aprendizagem. Para as autoras, um AVA está relacionado ao desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem. Um espaço virtual deve ser organizado de maneira que propicie a construção de conceitos por meio da interação entre os alunos, professores e objetos de conhecimento. “O foco não está na forma pela qual ocorre o processo ensino-aprendizagem, mas no objeto de conhecimento alcançado por essa forma”.

(VALENTINI; SOARES, 2005, p. 19).

De acordo com Dillenboug (2000), há características importantes a serem observados para que um ambiente se constitua como AVA: o espaço no qual a informação está disponibilizada deve ser concebido para tal; deve haver interações educacionais no ambiente; as informações, ou o espaço, devem ser explicitamente representadas, quer por textos ou por imagens 3D; deve existir a participação dos alunos que se tornam co-construtores do ambiente; e o ambiente deve integrar múltiplas tecnologias e abordagens pedagógicas.

Belloni (2008), define o AVA como o principal instrumento mediador em um sistema de EaD, combinando possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno e aluno/aluno) e a interatividade com materiais de qualidade e variedade, utilizando-se de diversas ferramentas tais como: *e-mails*, listas e grupos de discussão, conferências, *sites* e *blogs*, nos quais textos, hipertextos, vídeos, sons e imagens estão presentes, reunindo a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço.

Para Almeida (2003), os AVA's são sistemas computacionais disponíveis na *Internet*, destinados ao suporte de atividades mediadas pela tecnologia de informação e comunicação. Esses permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interação entre as pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Segundo Arruda e Mourão (2011), AVA é um ambiente de interação virtual construído a partir de tecnologias de comunicação computacional que visa à interação entre usuários. Quando aplicado em processos educativos, esse ambiente virtual torna-se um facilitador do processo ensino-aprendizagem, pois possibilita a construção colaborativa do conhecimento.

No contexto da EaD, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são as ferramentas construídas para possibilitar formação ética, criativa, autônoma e cooperativa, uma vez que possibilitam aos professores criarem situações de ensino que privilegiam as habilidades e competências dos alunos, rompendo com o tradicionalismo do ensino convencional (ARRUDA; MOURÃO, 2011, p.17).

De acordo com Pfromm Netto (2011), o AVA deve inserir o aluno em um ambiente gratificante, desafiador e produtivo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em atos rodeados de prazer, descobertas e aventuras. Esse ambiente deverá possibilitar ao aluno interagir, refletir e pensar dando respostas pessoais críticas, criativas e inovadoras às provocações educacionais do ambiente. Segundo Arruda e Mourão (2011):

O AVA, quando aplicado em cursos a distância, permite a autonomia na aprendizagem, pois o aluno torna-se responsável pelo processo de construção do conhecimento, podendo controlar o tempo de estudo, os horários de realização das atividades, a busca de informações, de conteúdos e de respostas para os problemas, sempre acompanhado pelo professor que, além de ser o facilitador do processo, é o proponente das atividades e leituras básicas. O aluno não deve ser simples expectador do processo deve ser sujeito ativo que problematiza a realidade e os conceitos aprendidos e que, a partir disso, constrói sua opinião, se forma cidadão político e socialmente responsável (ARRUDA; MOURÃO, 2011, p.18).

O advento das TIC's trouxe novas perspectivas para a EaD devido às facilidades de *design* e produção, rápida emissão e distribuição de conteúdo, interação com as informações, recursos e pessoas, bem como a flexibilidade do tempo e a quebra de barreiras espaciais e geográficas. No entanto, para desenvolver EaD com o suporte em ambientes virtuais e interativos de aprendizagem faz-se necessário a preparação de profissionais que possam implementar recursos tecnológicos (*softwares*) condizentes com as necessidades educacionais.

A preparação de profissionais para atuar na EaD mediada AVA's implica estruturar equipes interdisciplinares constituídas por educadores, profissionais de *design*, programação e desenvolvimento de ambientes computacionais para EaD, com competência na criação, gerenciamento e uso desses ambientes. É uma equipe bem diferente daquela normalmente conhecida na modalidade de Educação presencial.

Os AVA's preveem recursos para disponibilizarem grande quantidade de materiais didáticos nos mais diferentes formatos, podendo ser elaborados na forma escrita, hipertextual, oral ou audiovisual. Esses recursos devem ser cuidadosamente planejados pela equipe considerando-se o seu público alvo. Existem inúmeros AVA's disponibilizados no ciberespaço, tais como: *Moodle*, *eproInfo*, *TelEduc*, *Amadeus*, *SOLAR*, *Aulanet*, *A4*, *WebCT*, *LearnLoop*, *Gestum*, *AdaptWeb*, *iTutor*, *TIDIA-Ae*, etc. Até o *Second Life* se configura como um AVA.

De acordo com estudos feitos o AVA *Moodle* e o *TelEduc* são os ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizados na implementação da EaD por oferecem funcionalidade de aplicação servindo como elemento facilitador nas dificuldades encontradas na operacionalização da EaD sendo utilizados para dar suporte no desenvolvimento de cursos a distância. Esses ambientes foram desenvolvidos com o enfoque predominantemente pedagógico, baseados na construção contextualizada do conhecimento. Eles armazenam os conteúdos, os acessos e as interações realizadas durante todo o curso e permitem que o tutor gere o material a ser disponibilizado aos alunos de maneira livre, podendo ser apresentado em forma de arquivo ou em páginas de hipertexto (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA,

2007).

Por sua funcionalidade e aplicabilidade na Educação *on-line* e por serem os mais utilizados pelas instituições de ensino, ater-nos-emos um pouco mais nesses dois ambientes de aprendizagem.

3.3 Características dos ambientes TelEduc e Moodle

O ambiente de aprendizagem TelEduc foi desenvolvido no Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e sua finalidade é a criação, participação e administração de cursos na *web*. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa e baseada na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP (TELEDUC, 2005). O TelEduc é um *software* livre e foi disponibilizado como tal em 2001, em uma iniciativa, segundo Miskulin, Amorim e Silva (2005), pioneira tanto em âmbito nacional como no internacional e é utilizado por diversas instituições no Brasil.

O TelEduc é caracterizado pela facilidade de uso e por apresentar um conjunto enxuto de funcionalidades – o que, apesar de limitar as opções de escolha do usuário, possibilita a presença de uma interface mais amigável. As funcionalidades do ambiente são divididas em três grupos: de coordenação (agenda, dinâmica do curso, leituras, material de apoio, atividades, parada obrigatória, perguntas frequentes e grupos), de comunicação (correio, fórum, mural, portfólio, diário de bordo e bate-papo) e de administração (controle de inscrições, início e término do curso, entre outras) (ROCHA, 2002).

Um destaque no TelEduc é a funcionalidade *InterMap* (*Interaction Map*), que permite ao professor/tutor visualizar, por meio de uma interface gráfica interativa, a interação dos participantes de um curso utilizando os recursos de comunicação; esse recurso contribui para o melhor acompanhamento dos alunos por parte do professor/tutor que passa a ter uma visão mais abrangente das interações, podendo identificar, por exemplo, alunos que nunca interagiram com outros, alunos que interagiram apenas com um pequeno grupo, alunos que interagiram apenas com os professores/tutores, entre outras situações.

O *InterMap*, na verdade, provê um modelo de interface gráfica interativa e por meio de técnicas de Visualização de Informação representa graficamente dados das ferramentas de comunicação em ambientes de EaD na *web*; a primeira versão do *InterMap* foi desenvolvida

para o TelEduc (ROMANI; ROCHA, 2001).

Segundo Ribeiro e Mendonça (2007), o AVA TelEduc é uma plataforma *Open Source*, um ambiente de suporte EaD. O seu desenvolvimento é realizado de acordo com as necessidades, tanto tecnológicas quanto metodológicas. Esse AVA começou a ser desenvolvido pelos pesquisadores do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), junto com o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), em 1997, a partir de uma proposta de dissertação de mestrado do Instituto de Computação da Unicamp. “Esse ambiente foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo as necessidades relatadas por seus usuários” (BARBOSA, 2005, p.78).

A primeira versão do TelEduc foi disponibilizada em 2001, sendo o primeiro ambiente para a EaD como *software* livre, tanto no cenário nacional quanto no internacional, fato que muito contribuiu para que mais instituições, públicas e privadas, passassem a utilizar-se dessa ferramenta no processo educacional. “Seu uso nos mais diferentes contextos levou à implantação de novas ferramentas e ao lançamento, em março de 2002, de sua versão 3.0, completamente reestruturada e otimizada” (ROCHA, 2003, p.378).

Inicialmente o TelEduc foi desenvolvido com o propósito de oferecer formação aos professores na área de informática educativa. No entanto, por sua abrangência e sua usabilidade ele se tornou um dos *softwares* mais utilizados para apoiar programas de EaD. As universidades públicas e privadas são os seus principais usuários, além de empresas que o utilizam para formar e qualificar seus funcionários pois, devido ao seu enfoque educacional, ele se tornou uma excelente opção para a disseminação do conhecimento.

Entre suas principais características encontra-se: licença de *software* livre; interface gráfica simples, padronizada, não pode ser personalizada; baseada em abordagem educacional construtivista e de aprendizagem colaborativa.

Já o AVA *Moodle* é um LMS concebido pelo australiano Martin Dougiamas, como parte do seu projeto de Doutoramento na *Curtin University of Technology*, Austrália, no *National Key Center for Science and Mathematics Education*, intitulado *The use of Open Source software supports social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry*. Martin Dougiamas iniciou o desenvolvimento do *Moodle* em 1999, e sua pesquisa envolvia, em paralelo, o desenvolvimento e a avaliação do ambiente por meio da sua utilização em cursos oferecidos *on-line*.

A principal questão que a pesquisa buscava responder era: Como o *software* na

Internet pode de uma forma bem-sucedida, apoiar epistemologias construcionistas sociais de ensino e aprendizagem? Mais especificamente, em que as estruturas e interfaces da *Web* encorajam ou atrapalham o encontro dos participantes para um diálogo reflexivo em uma comunidade de aprendizes – com leituras feitas abertamente, refletindo criticamente e escrevendo construtivamente de modo a engajar suas experiências pessoais? (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009, p.16).

As avaliações do ambiente junto aos participantes dos cursos geravam demandas de modificações do *software* que era atualizado e novamente avaliado. Desse modo, o *Moodle* foi concebido a partir das demandas reais de um grupo de pesquisadores; além disso, os cursos nos quais o *Moodle* foi experimentado e avaliado tinham como tema o “Construtivismo”, e como objetivos de aprendizagem: aprender sobre construtivismo, refletir criticamente sobre sua própria aprendizagem, e aprender de modo colaborativo engajando-se com outros refletidamente e com empatia. As demandas do grupo, portanto, já eram permeadas por uma visão de colaboração e de reflexão crítica, baseadas na teoria do construtivismo social (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009).

O *Moodle* foi projetado com o objetivo de ser compatível, flexível e de fácil modificação, e, desde a sua concepção, como um *software* de código aberto. Foi implementado usando uma linguagem de programação popular, simples e poderosa (o PHP), de forma modular, valorizando a facilidade de alteração do código e de instalação em máquinas *desktop* (computador de mesa).

Inicialmente, essa metodologia foi adotada a fim de possibilitar a rápida modificação do *software* durante a pesquisa; no entanto, facilitou a capacitação de novos desenvolvedores do *Moodle*, de modo que este pode ser facilmente modificado e expandido pelos participantes da comunidade (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009). Sua metodologia também permite que a interface gráfica do ambiente seja definida quase que completamente independente da lógica de programação e de armazenamento.

O autor buscou, então, trazer para a comunidade *Moodle* as características que considerava fundamentais para fomentar seu crescimento como, por exemplo: um claro e óbvio desenho do *site* (e endereço da *web*, como *moodle.org*); demonstrações do *software* que fossem fáceis de entender; documentação simples e, ao mesmo tempo, ampla, para multiplicadores e usuários; fóruns estruturados, de uso fácil e listas de endereços para diferentes fins (apoio, sugestões, discussões); um lugar transparente, central para armazenar de modo seguro todo o código fonte; um rastreador para manter o registro de problemas e seus status; e uma boa divulgação do projeto (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009).

Uma versão do *Moodle*, com configuração semelhante a que existe, já sob a licença pública da GNU, foi disponibilizada já no ano de 2001.

A preferência pela plataforma *Moodle* no Brasil e no mundo é justificada por diversos fatores, mas principalmente pela

[...] interface amigável, a possibilidade de customização, a diversidade de ferramentas para distintos objetivos pedagógicos, ser *software* livre, a facilidade de instalação e a existência de uma comunidade ativa que, diariamente, colabora para discutir e orientar os usuários nos diferentes aspectos (ALVES, 2009, p.188).

No Brasil, o *Moodle* já é utilizado pela maioria das instituições, particulares e públicas, inclusive pelo MEC, que o recomenda como ambiente virtual a ser utilizado pelos cursos vinculados ao Sistema UAB e fomenta o seu uso por meio da liberação de recursos financeiros para as universidades federais que fazem parte do Sistema (UAB, 2015).

O *Moodle* tem como principal objetivo o apoio à aprendizagem *on-line*, destacando-se dos outros ambientes virtuais pelas suas características mais voltadas às necessidades pedagógicas e pela sua flexibilidade no que diz respeito à variedade de recursos e opções de customização que oferece, favorecendo a autoria dos professores no ambiente virtual. Flexibilidade e possibilidade de autoria são elementos que potencializam a autonomia, já que 118 definições com relação ao curso podem ser tomadas utilizando um elenco de opções bastante ampliado, além de trazer o docente para o papel de autor não somente do conteúdo textual, como também das características gerais da interface do curso.

O docente pode trabalhar o conteúdo e as propostas de interação e de atividades de uma maneira geral sem a intermediação de um profissional da computação e sem necessariamente conhecer a linguagem técnica. Além disso, em virtude da variedade de recursos de edição do *Moodle*, o docente pode avançar do limitante estágio de edição básica de texto para uma edição formatada e visualmente mais atraente, além da possibilidade de utilização de recursos multimidiáticos, que favorecem a convergência de diversas linguagens por meio da utilização de formatos textual, imagético (imagens e vídeos), áudio, oferecendo ao professor amplos recursos para sua criatividade.

Nas palavras de Carlini e Tarcia, (2010) este é um *software* livre e gratuito e atualmente é um dos mais utilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil que oferecem curso a distância, podendo também ser utilizado como apoio ao ensino presencial (CARLINI; TARCIA, 2010).

A AVA Modular *Object Oriented Distance Learning (Moodle)* é uma plataforma *open Source*, ou seja, pode ser instalado, utilizado, modificado e mesmo distribuído. Seu desenvolvimento objetiva o gerenciamento de aprendizado e de trabalho colaborativo em ambiente virtual, permitindo a criação e administração de cursos *on-line*, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem (RIBEIRO; MENDONÇA, 2007, p.11).

De acordo com Arruda e Mourão (2011) o AVA *Moodle* é um sistema gerenciador de cursos, gratuito e de código livre, que foi pensado segundo uma filosofia pedagógica construcionista uma vez que tem diversidade de recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem a distância, proporcionando ao aluno autonomia nos estudos. O construtivismo sustenta que as pessoas aprendem interagindo com o meio, com o ambiente e com os objetos de aprendizagem. O indivíduo aprende mais e melhor quando as informações podem ser sentidas, testadas, experimentadas, vivenciadas. Novas e velhas experiências vão se encaixando, se organizando e assim vai-se construindo o conhecimento.

O *Moodle* é um *software* livre que para a Educação pública ou privada é uma alternativa viável, devido ao seu baixo custo, flexibilidade, adaptabilidade e usabilidade, pois permite planejar estrategicamente a condução bem-sucedida de projetos educacionais mediados por computadores e sem possuir custos na aquisição ou licenças de usabilidade em diversas máquinas; além disso, pode ser usado em qualquer sistema operacional.

Além de ser uma das melhores e mais usadas plataformas virtuais de aprendizagem, o *Moodle* tem como destaque suas ferramentas de comunicação, criação e administração de componentes de aprendizagem, podendo ser baixado, utilizado e/ou modificado por qualquer indivíduo em todo o mundo e de amplos conceitos didáticos, contribuindo não somente com a EaD como também com o ensino presencial (SANTANA, 2009).

Segundo uma avaliação realizada por Graf e List (2002) em diversas plataformas *Open Source* de aprendizado *on-line*, cujo foco principal foi a adaptabilidade, a performance do *Moodle* se sobressaiu a outras plataformas, destacando-se também em relação à usabilidade.

Os autores afirmam ainda que seus pontos fortes são as ferramentas de comunicação e a criação e administração de elementos de aprendizado, além dos amplos conceitos didáticos, sendo considerado o melhor ambiente virtual de aprendizado *Open Source* avaliado.

Ainda de acordo com a Censo EAD.BR2014, os projetos de EaD adotaram majoritariamente a rede de computadores e os AVA's para o desenvolvimento de suas atividades (90%).

O AVA *Moodle* e suas adaptações foi indicado como o mais utilizado pela maioria dessas instituições (67,3%) (ABED, 2014).

3.4 O papel do professor/tutor no ambiente virtual de aprendizagem

Os tempos atuais exigem do professorado novos conhecimentos, novas competências e um novo olhar sobre o processo de ensinar e as formas de aprender. Moran (2008) assim se manifesta sobre o assunto:

De um professor espera-se, em primeiro lugar, que seja competente nas suas especialidades, que conheça a matéria, que esteja atualizado. Em segundo lugar, que saiba se comunicar com os seus alunos, motivá-los, explicar o conteúdo, manter o grupo atento, entrosado, cooperativo e produtivo (MORAN, 2008, p.13).

Certamente esses são atributos essenciais para a prática docente independentemente de sua atuação ser no ensino presencial ou no ensino a distância. Importa partir da reflexão sobre o que vem a ser um bom professor, na visão de Manoel Moran, e buscar conhecer quais são as novas competências requeridas desse professor em tempos de uso intenso de tecnologias na Educação.

Segundo Moran (2012), EaD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a *Internet*, podendo ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Os vínculos entre tecnologia e Educação sempre existiram ao longo da História, todavia, nunca tiveram a dimensão e a relevância que têm hoje. Tecnologia e Educação estão conectadas, mas ensino e aprendizagem utilizando-se as tecnologias digitais são temas relativamente novos, desafios globais e ainda sem respostas claras.

Nos processos educativos contemporâneos, o desafio é preparar futuros profissionais para um mundo em permanente transformação, em que a utilização das tecnologias digitais, mais que uma possibilidade, mostra-se como uma necessidade.

Atualmente o ambiente de aprendizagem vai muito além dos muros da escola, com o uso de ferramentas e oportunidades inéditas, vivencia-se experiências educacionais sem precedentes. Educar torna-se cada vez mais complexo e mais rico dada a facilidade de se obter informações.

O atual contexto social não permite mais que a formação inicial de professores se esquive do desenvolvimento tecnológico e da própria Educação que envolva novas possibilidades de acesso e alcance e que se apresente outro espaço de trabalho que envolva não só professores e pedagogos, mas também *designers*, analistas, entre outros profissionais (ROSTAS; ROSTAS, 2009, p.147).

Segundo Moran (2012), haverá inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual. O importante é que os alunos aprendam de verdade no presencial e no *on-line*. Caminhamos para ter as cidades digitais, conectadas, o acesso podendo ser feito de qualquer lugar e a qualquer hora e com equipamentos acessíveis. Quanto mais acesso, mais necessidade de mediação, de pessoas que inspirem confiança e que sejam competentes para ajudar os alunos a encontrarem os melhores lugares, os melhores autores e saber compreendê-los e incorporá-los à nossa realidade. Quanto mais conectada a sociedade, mais importantes é termos pessoas afetivas, acolhedoras, que saibam mediar as diferenças, facilitar os caminhos, aproximar as pessoas.

Discutir sobre a docência na EAD é uma tarefa que demanda reflexão sobre os inúmeros papéis assumidos pelo docente ao longo do tempo. Mesmo assim, vale destacar que sendo o professor-educador-mediador no processo de ensino-aprendizagem, seja no ensino presencial ou a distância, ele deve educar para as mudanças, para a autonomia, para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais. Na EaD mediada pelos ambientes virtuais de aprendizagem a configuração de docência sofre algumas alterações.

Na EaD, muito da base de conhecimento para a docência presencial é partilhada com um conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de outra configuração de docência. Ademais, na EaD essa base é necessariamente acrescida de conhecimentos peculiares a essa modalidade educacional. Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p.16).

Segundo Sá (1998) o papel do professor/tutor precisa ser repensado para que não se reproduza nos atuais ambientes de aprendizagem de EaD concepções tradicionais das figuras do professor/aluno. É imperativo superar a visão do professor como um repassador de informações, transmissor de conhecimentos. Esse deve dar lugar a um agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento, sendo aquele que imprime a direção, que leva à apropriação do conhecimento que, por sua vez, se dará na interação tutor/aluno/AVA.

Sá (1988) afirma que na EaD exige-se mais do professor/tutor do que dos professores

convencionais, pois ele necessita ter uma excelente formação acadêmica e pessoal, pressupondo-se capacidade intelectual, o domínio do conteúdo aliado ao uso de boas técnicas didáticas e metodológicas, além de conhecer com profundidade os assuntos relacionados à disciplina. Deve, ainda, ter habilidade em planejar, acompanhar e avaliar as atividades propostas bem como motivar o aluno para o estudo. É essencial ser capaz de lidar com o vasto e heterogêneo quadro de alunos, ser ético, emocionalmente maduro, ter empatia com os alunos, ser líder, cordial e estar atento às necessidades dos cursistas.

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informação e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003, p.334-335).

Ainda, segundo a autora, aprender nesse novo ambiente é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as expectativas do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações, retrações e recursões, atribuindo-lhe um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual.

Sob essa nova perspectiva de se ensinar e aprender, redefine-se o papel do professor que passa a compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas, aquele que navega junto com os seus alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos. O professor será um provocador imbuído do desejo de levar os seus alunos a descobrir novos significados.

Segundo Belloni (2008), “uma das questões centrais na análise da EaD, refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais, na maioria das vezes, não está preparado”(BELLONI, 2008, p.79). Nessa nova modalidade de ensino, os professores se veem diante de um grande desafio: reavaliar a sua formação para acompanhar as transformações desse novo modelo de sociedade, do novo perfil dos alunos e de uma nova maneira de realizar a mediação aluno-professor-conteúdo.

Modificam-se as relações entre ambos e o papel do professor/tutor passa a ser o elo fundamental para a relação ensino-aprendizagem uma vez que o seu papel de mediar, incentivar, controlar e avaliar o desenvolvimento do aprendiz ditará o ritmo, o envolvimento e a qualidade nessa relação professor-aluno-conteúdo-aprendizagem. Para Faria (2006),

[...] o papel do educador está em orientar e mediar as situações de aprendizagem para que ocorra a comunidade de alunos e ideias, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa para que aconteça a apropriação que vai do social ao individual. O professor, pesquisando junto com os educandos, problematiza e desafia-os, pelo uso da tecnologia, à qual os jovens modernos estão mais habituados, surgindo mais facilmente a interatividade (FARIA, 2006, p.57).

Moran (2006) diz que “[...] aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses” (MORAN, 200, p.17). Nesse contexto, é necessário que os professores sejam menos previsíveis, mais maduros intelectual e emocionalmente, mais autocríticos. É importante que estejam preparados e entusiasmados frente às novas propostas e possibilidades que se descontinam no cenário educacional.

Sales (2011) aponta que um dos primeiros passos para a formação do professor de EaD consiste em tomar consciência das especificidades e diversidades dessa modalidade de ensino e se preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa. Em um sistema EaD, todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis pela aprendizagem. Nessa modalidade de ensino o papel e as tarefas do professor diferem do ensino convencional. “O uso mais intenso dos meios de comunicação e de informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo essa segmentação a característica principal do ensino a distância” (BELLONI, 2008, p.79).

Moran (2006), ao retratar o perfil docente, argumenta que, com na Educação *on-line*, multiplicam-se os papéis do professor, exigindo-se grande capacidade de adaptação e criatividade diante das novas propostas, situações e atividades.

Em tempos em que a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas de forma maciça, as universidades precisam enfrentar os desafios da Educação abrindo-se para uma postura flexível que propicie o desenvolvimento de propostas inovadoras deslocando o eixo de formação de professores do ensino instrucional para a aprendizagem contextualizada preparando-se para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas. As universidades deparam-se com desafios provocados pelas transformações, incertezas e complexidade da ciência, pelas demandas da sociedade do conhecimento e pela disseminação

TIC's (ALMEIDA, 2000).

Com o avanço das TIC's e, principalmente, depois da *Internet*, esse conhecimento sistematizado, que tinha um caráter estático, passou à condição de fluxo dinâmico e exigiu mudanças na postura dos sujeitos que lidam cotidianamente com ele. Entre esses sujeitos, está o professor. Agora, diante dessa nova configuração, em que o acesso ao conhecimento é cada vez mais democratizado, o professor necessita assumir novos papéis.

Para ensinar é necessário ter formação, Graduação, estudo atualizado, rever suas práticas, desenvolver metodologias; abordar temas que permitam independência e que possibilitem maior interação professor x aluno e autonomia ao aprendiz. Refletindo sobre estas afirmações, Moran (2006) ainda recomenda que:

[...] o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. [...] deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno (MORAN, 2006, p. 71).

Desmond Keegan (1996) afirma que o processo ensino-aprendizagem em plataformas digitais ou ambientes virtuais se espalha e se prolonga em diversos atores e desdobramentos. Aprende-se em uma rede de colaboração com diversos profissionais envolvidos. Assim, há uma responsabilidade por parte de cada envolvido em um processo que perpassa professores, tutores e alunos. A responsabilidade, a independência, a iniciativa e a participação ativa do aluno são algumas das condições essenciais para a integração desse processo.

Para Niskier (1999), o professor conteudista deve reunir as qualidades de um planejador, pedagogo, comunicador e técnico de informática pois participa na produção de materiais, seleciona os meios adequados à sua propagação e mantém permanente avaliação para aperfeiçoar o sistema e a própria prática.

Para Maia e Matar (2007) os desafios do professor conteudista envolvem ser professor autor, cuja função será organizar e elaborar conteúdos; buscando desenvolver habilidades com foco nos mesmos; planejar o material com tempo suficiente para o aluno realizar suas atividades; definir letras, cores, fundo da imagem e tamanho; escolher materiais visuais como gráficos, mapas, figuras; planejar sons e animações, além de ter domínio sobre recursos de multimídia.

Outra função é trabalhar como *designer* de curso (gráfico e visual), sendo responsável pela tecnologia educacional; planejamento geral de cursos e disciplinas; desenvolvimento de

ambientes virtuais de aprendizagem para acompanhamento do aprendizado do aluno. Poderá ser consultor, realizando a função de monitoria e coordenação de diversos grupos de professores *on-line*.

O professor conteudista é o responsável pela disciplina, pela elaboração do material instrucional, proposição de atividades, estabelecimento de critérios de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do curso. Já o professor tutor é aquele que se relaciona diretamente com o aluno sendo o orientador/facilitador do processo ensino /aprendizagem. Interessa, nesta investigação, saber mais sobre o papel do professor/tutor.

Gonzalez (2005) afirma:

No cenário da EaD, o papel do tutor extrapola os limites conceituais impostos na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas. É o tutor o tênuo fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância impõe o aprimoramento e o fortalecimento permanente desse elo, sem o que, perde-se o foco (GONZALES, 2005, p. 25).

Niskier (2000) salienta que é papel do tutor: comentar os trabalhos realizados pelos alunos; corrigir as avaliações dos estudantes; ajudar os alunos a compreender os materiais do curso por meio das discussões e explicações; responder às questões sobre a instituição; ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos; organizar círculos de estudo; fornecer informações por telefone, fac-símile e *e-mail*; supervisionar trabalhos práticos e projetos; atualizar informações sobre o progresso dos estudantes; fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; servir de intermediário entre a instituição e os alunos (NISKIER, 2000, p.393).

Além dessas habilidades, o tutor, segundo Gonzalez (2005), ainda deve ter: facilidade para se comunicar, dinamismo, criatividade e liderança; iniciativa para realizar com eficácia o trabalho de facilitador, junto ao grupo de alunos sob sua tutoria; conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões: pessoal, social, familiar e escolar; ter competência individual e de equipe para analisar realidades, formulando planos de ação coerentes com os resultados de análises e de avaliação e ter atitudes que sejam eticamente irrepreensíveis, evitando impor os seus valores, favorecendo a ampliação do conhecimento.

Todas essas competências estão na base dos dois princípios que ajudam, decisivamente, a manter o equilíbrio e a motivação necessários à permanência do aluno em um programa ou curso a distância: a interatividade e a afetividade (GONZALEZ, 2005).

O tutor ensina a distância; organiza a classe virtual; define o calendário; os objetos do curso; divide grupos e busca a interação dos alunos. Deve acompanhar o aprendizado dos alunos, coordenar o tempo de acesso ao material e realização das atividades, inclusive com relação aos prazos.

O tutor desempenha o papel administrativo e organizacional. É responsável pelo primeiro contato com a turma; deve facilitar a apresentação dos e entre os alunos; envia mensagens; realiza o *feedback* mais rápido e torna-se o mediador cordial entre todos. Deve promover o senso de comunidade e para tanto deve possuir “[...] elevado grau de inteligência interpessoal” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 91). Na verdade, o professor tutor interconecta a instituição, os alunos e a si, com um papel social, de *feedback*, não permitindo que o aluno se sinta sozinho ou isolado.

Ainda, segundo o autor, o professor conteudista de EaD deve ser bastante valorizado, por estar mais vulnerável a críticas e a contestações em face dos materiais e atividades que elabora. De fato, quanto maior a amplitude das atividades de um profissional, mais possibilidades de erros ele terá. Há uma exposição maior por parte desse professor “multifuncional”. Estar em um ambiente virtual de aprendizagem significa expor o seu trabalho e as suas ideias a um contingente de pessoas que vai muito além dos seus alunos, em uma sala de aula presencial. E isso o colocará em evidência, para o bem ou para o mal.

Se o professor não é mais a única fonte de saber e de informação, aquele que tem o privilégio da transmissão da informação ele passa, então, a ser um profissional que também desempenha funções relacionadas a supervisão e orientação; facilitador da aprendizagem, acompanhante e motivador do aluno que, por sua vez, tem o papel de investigar, buscar e apreender informações e transformá-las em conhecimento. O professor tradicional tende a ser superado por um professor que deve estar atento às redes sociais e às inovações tecnológicas.

O espaço de ensino aprendizagem permanece, a sala de aula é reconfigurada, o professor e os alunos permanecem, porém, virtualizados, em outra formatação. Não há substituição ou desaparecimento do espaço de ensino aprendizagem, há uma virtualização desse espaço, acrescida de uma alteração dos papéis a desempenhar de professores e alunos.

Aytekin *et al.* (2004) aponta como sendo papel do professor em EaD com base na abordagem construtivista: promover a autonomia do aluno e estar consciente das diferenças individuais; usar informações atuais e relevantes; pesquisar o currículo e fornecer exemplos concretos e atualizados que facilitem a compreensão do assunto abordado; dar importância ao pensamento do aluno e promover a investigação, a avaliação, a discussão e a elaboração de relatórios.

Segundo Almeida (2003), os desafios da EAD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua complexidade, cuja análise implica identificar que Educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida e com o uso de quais tecnologias e quais as abordagens adequadas para acelerar o processo de inclusão social da população brasileira. Não se trata de colocar a EAD em oposição à Educação presencial e, sim, de estudar o entrelaçamento entre ambas, as mudanças que interferem em seu processo quando se utiliza a TIC.

A Educação presencial e a EAD são entendidas como duas modalidades distintas de Educação, ainda que na EAD possam existir encontros presenciais e na Educação presencial possam existir atividades a distância. Essa distinção é reforçada pela legislação educacional que define regras específicas para a modalidade a distância; assim, ainda que exista uma tendência de convergência e integração entre atividades e estudos sobre as duas modalidades a dicotomia ainda é inevitável, embora o limite entre uma e outra seja bastante tênue.

Muitas vezes o Ensino Superior, tanto presencial como a distância, reproduz, ainda, um modelo inadequado para a sociedade da informação e do conhecimento, em que nos encontramos. 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. As tecnologias da informática associadas às telecomunicações vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital (SANTOS, 2003).

3.5 O papel do aluno frente a abordagem colaborativa de aprendizagem na EaD

Masetto (2012) analisa que estamos diante de um novo cenário que exige novos papéis, não só dos professores, mas também dos alunos. Se, nesse novo contexto, o papel do professor é de mediador, para os alunos, é imperativo ter atitudes de iniciativa, participação, criticidade para selecionar o que interessa e tem valor, curiosidade para buscar coisas novas, criatividade para aprender e se comunicar de forma diferente. Autonomia, autodisciplina e motivação também são requisitos imprescindíveis para que um aluno de EaD tenha êxito nos estudos. Ser autônomo significa ser independente, ter poder de decisão e saber estabelecer relações interpessoais com vistas ao processo de cooperação e interação.

Maia e Mattar (2007) adverte que o ponto nodal da EaD está vinculado à ideia da autonomia do aluno. Durante muito tempo a EaD foi entendida como uma modalidade de ensino não tradicional ou independente, na qual o estudante teria maior autonomia para

decidir o tempo e o local de estudo. Isso fazia sentido para os cursos por correspondência, por exemplo, em que o aluno praticamente não interagia com o professor, muito menos com outros alunos. Os autores utilizam o termo autonomia para se referir à liberdade de escolha de tempo e local de estudo, além do estímulo às participações dos demais integrantes do curso como professor, tutor e colegas. Nesse escopo, o termo autonomia está mais vinculado à ideia de aprender a fazer sozinho.

Neste contexto parece estar se falando de heteronomia e não de autonomia. Não se pode confundir liberdade com autonomia, pois ela só existe em processo coletivo. A autonomia, além de ser própria de cada ser vivo, também é caracterizada como um processo que se constrói ao longo do viver do ser vivo em interação com os outros, nas evidências das diferenças, conflitos e perturbações (BACKES, 2007a, p.121).

Fazer sozinho em EaD é um processo heterônomo. Etimologicamente a palavra autonomia vem do grego *auto*: si mesmo e *nomos*: lei, ou seja, “dar a lei a si mesmo” e heteronomia, também do grego *heteros*: outro. Então heteronomia significa “lei de outro”. Heteronomia é um conceito criado para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou da coletividade opondo-se assim ao conceito de autonomia, pelo qual o ente possui livre arbítrio de escolha e pode expressar livremente a sua vontade. Ser autônomo significa seguir as próprias leis e regras. Em EaD o aluno pode fazer escolhas, mas dentro de um conjunto de regras estabelecidas pelo sistema, pela instituição e pela coletividade, então, ele se vale da heteronomia.

Para Moran (2006), educar é construir, participar, colaborar, para que os indivíduos construam sua personalidade, sua identidade, sua vida por meio da vivência e convivência com as diversidades sociais e culturais. Mas, ensinar “[...] depende também do aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e das competências adquiridas)” (MORAN, 2006, p.13).

A construção do conhecimento ocorre em cada indivíduo a um tempo e de um modo específico, pois cada um possui sua maneira associativa e conectiva de fixar este conhecimento. Daí a importância da busca, pesquisa e autoavaliação pelo próprio aprendiz. O aprendiz virtual deve ter um perfil de autodeterminação, orientação, capacidade de decisão, seleção e organização. Deve saber utilizar um computador; saber compartilhar; dividir experiências pessoais e educacionais; ser dedicado, pois essa modalidade de ensino exige horas reservadas diariamente para estudo; ter autonomia; desenvolver atitudes e estratégias de estudo próprias; ter facilidade para lidar com novas tecnologias, além de ser disciplinado.

É importante salientar que o aprendiz de EaD deve ser extremamente organizado, pois necessitará desenvolver um calendário próprio para os estudos, realizar as atividades, até com datas para descanso. Justamente por não haver diariamente encontros presenciais, o aprendiz precisa conscientizar-se do tempo para leituras, pesquisa na *Internet* e nas bibliotecas, a necessidade de realizar sínteses, anotações e buscar orientações para suas dúvidas.

A modalidade de estudos por meio da EAD imputa ao aprendiz extrema responsabilidade sobre o processo de sua aprendizagem, pois ele aprende a gerenciar, organizar e definir suas metas de estudo. Salienta-se, portanto, a necessidade de seu comprometimento com o aprendizado. Ele passa a ser interativo, interacional, cooperativo, colaborativo e criativo.

Como se vê, exige-se do aluno dos ambientes virtuais um papel muito mais ativo do que aquele normalmente exigido do aluno do ensino presencial. É por isso que muitos desistem da EaD. O gerenciamento do tempo é um dos motivos de evasão nos cursos *on-line*. Muitos alunos esbarram na falta de tempo ou na falta de dedicação necessária para realizar o curso a distância, o que exige um olhar atento por parte do professor/tutor e um acompanhamento constante durante o processo.

O Censo EAD (2014), em seu relatório, aponta a evasão escolar como sendo o maior obstáculo enfrentado pelas instituições na execução dos cursos de EAD; uma das principais causas dessa evasão escolar, apontada pelas instituições que participaram da pesquisa, foi a falta de tempo dos alunos para estudar e para participar dos cursos e o acúmulo de atividade de trabalho. A questão financeira, a falta de tempo para os estudos, a não adaptação ao método de estudo e a questão da obrigatoriedade de as provas serem presenciais foram também enumeradas como causas da evasão escolar nessa modalidade de ensino (ABED, 2014).

Esta seção objetivou conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no qual se processa a EaD *on-line*. Outro objetivo foi investigar quem são e como se comportam os usuários desses AVA's; como educadores e educandos se comportam frente aos novos desafios educacionais impostos por esta modalidade de ensino e como se dá a construção dos saberes educacionais na EaD. Sobre esses saberes considerados por estudiosos sobre o assunto como imprescindíveis para a profissionalização docente, trataremos, mais detalhadamente, na próxima seção.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

O objetivo da seção é identificar as características da formação e da profissionalização docente no contexto atual.

Pretende-se analisar os diferentes saberes que compõem a profissionalidade docente, compreender como os professores aprendem e como, ao colocarem em prática esses conhecimentos, na sua ação docente, vão construindo a sua competência profissional.

Propõe-se ainda descrever quais são as características pessoais e profissionais de um bom professor na atualidade.

Discutir a formação do professor é buscar uma relação entre a construção de saberes profissionais embasados nos conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico e na prática. Propor um estudo da realidade da educação a partir da formação e prática dos professores significa propor uma reflexão acerca da importância da formação do profissional que atua na Educação Básica e de como essa formação pode interferir na realidade educacional.

Ao propor conhecer a formação docente para atuar na Educação Básica, a partir da análise de seu espaço de trabalho, sua formação para o exercício da docência, seus processos de identificação profissional e sua atuação, pretende-se contribuir para o debate sobre a melhoria da qualidade da formação destes profissionais e propiciar, nas escolas e nas salas de aula, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações de alunos e professores.

4.1 Breve histórico sobre a história da formação de professores no Brasil

No Brasil, a preocupação com a formação docente buscando um melhor preparo dos professores para o exercício da profissão não é recente. Ainda em 1882, Rui Barbosa fez uma análise da Educação no período imperial e, em um parecer formulado na época, criticou a situação em que ela se encontrava, explicitando a necessidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBERO JÚNIOR, 2001. p.29). No entanto, foi somente após a Proclamação da República que se avolumou a preocupação com a questão da formação de professores ao se iniciar as discussões quanto à abertura e organização da instrução popular.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi um marco para a História da Educação no País, já que assegurou a Educação como um direito de todos e como um dever do Estado e da

família (BRASIL,1998). Em decorrência disso, inicia-se uma ampla discussão sobre a necessidade de formação do professor nas dimensões pessoal, histórica, política e social.

Além disso, a incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, inciso IV e VI) gera a necessidade não só de prover escolas e vagas para essa nova demanda, mas de formação de docentes.

Historicamente, os profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas tinham formação precária e insuficiente. Muitos não possuíam nem mesmo o Ensino Médio. A Educação de zero a cinco anos era vinculada à pasta da Assistência Social. A CF/88 conferiu a esse nível de ensino a chancela de fazer parte da Educação, garantindo-lhes consequentemente recursos para financiamento, inclusive para capacitação e formação profissional.

Saviani (2009) relata que a história da formação docente no Brasil, nos últimos dois séculos, divide-se em seis períodos:

1-Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigavam os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2-Estabelecimento e expansão do padrão de Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-metodo.

3- Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando Azevedo, em São Paulo, em 1993.

4-Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de magistério (1971-1996).

6-Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144).

Gatti (2009) assevera que a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, foi o marco regulatório para a formação de professores em cursos específicos destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam, na época, ao ensino secundário e, a partir de meados do século XX, ao Ensino Médio.

E assim permaneceram promovendo a formação de professores para atuarem na

Educação Infantil e nos anos iniciais até a criação da Lei nº 9.394 de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu capítulo IV: “Dos Profissionais da Educação” apontava a formação docente como ponto forte para melhoria do sistema nacional de ensino. A referida Lei explicita exigências e propõe metas que deram o direcionamento para as ações empreendidas pelo Governo, a partir de sua publicação.

Destacam-se as seguintes postulações: necessidade da formação em nível superior para os professores da Educação Básica (art. 62), enfatizando-se também a necessidade de promoção e valorização dos profissionais da Educação por parte dos sistemas de ensino mediante aperfeiçoamento profissional continuado, e estabelecimento do prazo de dez anos, a contar da data da publicação da Lei, para que todos os profissionais atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental se adequassem às exigências legais para o exercício profissional, ou seja, obtivessem habilitação em nível superior de ensino (art. 87).

Embora a meta estabelecida pela Lei 9.394/96 de que até o fim da Década, na Educação seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, tenha sido revogada posteriormente pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, à época da publicação da nova LDB, isso gerou uma grande movimentação no meio educacional.

Tais metas tornaram-se um grande desafio para a União, para os estados e para os municípios, pois um número significativo de docentes, atuando na Educação Básica, não possuíam formação universitária. Houve avanços, pois segundo os dados publicados pelo INEP (2007), em torno de 32% dos professores da Educação Básica não possuíam Ensino Superior completo. Segundo um novo levantamento, esse quadro melhorou, mas ainda não é o suficiente. De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2012), o percentual de professores sem habilitação para o exercício da docência nesse nível de ensino baixou para 22%.

A partir LDB/96, o sistema educacional passa a seguir novos parâmetros, novas propostas surgiram tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Assim dispôs a referida Lei sobre a formação dos profissionais da Educação:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível

superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, alterou o artigo 61 da LDB, com a finalidade de distinguir e esclarecer melhor as categorias dos trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, passando então a vigorar com a seguinte redação:

[...] Consideram-se profissionais da Educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio; II- trabalhadores em Educação, portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III- trabalhadores em Educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior na área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Contudo, mesmo depois de promulgada a LDB, houve um período de transição sendo que somente após promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN's) no ano de 2002, é que ocorreram as primeiras adaptações curriculares de formação docente, ainda tímidas. Posteriormente foram também promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de Licenciatura, inclusive para o curso de Pedagogia.

A nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, não correspondeu às expectativas dos educadores de que com novas diretrizes o problema da formação docente seria mais bem equacionado. Ao introduzir como alternativa para formação nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006.

A aprovação da Resolução nº 1, de 15 de março de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, propondo-o como Licenciatura e atribuindo-lhe a formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na modalidade Normal. A

Licenciatura em Pedagogia passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo central a formação docente para as séries iniciais da escolarização.

O Decreto Presidencial nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica explicitando sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada estabelecendo que os cursos de atualização e especialização de professores ficarão a cargo da CAPES e deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

O decreto enfatiza também a promoção da equalização nacional das oportunidades para os profissionais do magistério em instituições públicas de Educação Superior e estabelece que na formação dos professores, a modalidade principal de ensino é a presencial, reconhecendo-se a importância dos sistemas semipresencial e a distância (CAPES, 2009).

De forma sucinta, o Decreto propôs: “[...] organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação básica” (Artigo 1º); apoiar “[...] a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (Artigo 3º, inciso II) e pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Artigo 3º, inciso III) (BRASIL, 2009).

O Decreto trouxe como inovação a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente¹⁹ com a participação de várias instituições. Os Secretários Estaduais de Educação devem presidir estes fóruns em seus respectivos estados e ao MEC cabe aprovar o plano estratégico elaborado pelos Fóruns, apoiar as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudos e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a execução de projetos relativos às ações propostas aprovadas, bem como dar apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

O Decreto Presidencial nº 6.755/2009 propôs, ainda, a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica, incentivando a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, por meio de projetos

¹⁹Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo MEC, por meio do Decreto nº 6.755 de 29/01/2009. A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

pedagógicos fomentados pela CAPES. Tais projetos deviam ter por objetivos: a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, apresentar propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de Licenciatura, bem como propor pesquisas que impactassem a formação docente (Artigos 10 e 11).

Atualmente a CAPES subsidia o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) o qual oferece bolsa de estudos para os alunos dos cursos Licenciatura e propõe, entre vários objetivos, melhorarem a qualidade dos cursos de formação docente, proporcionando aos licenciandos o contato com as escolas de Educação Básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo possibilitando assim, vivências enriquecedoras à sua formação. O que se pretende é que estes alunos, futuros professores, se comprometam com o exercício de práticas exitosas no exercício do magistério nas escolas públicas e aprimorem sua formação contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do trabalho nessas escolas e com a Educação como um todo.

Lançado no ano de 2007, o PIBID é um programa que tem por objetivo principal o incentivo à formação de professores e a elevação dos indicadores de qualidade da Educação pública por meio da articulação e maior aproximação entre as universidades e escolas públicas. O programa, que inicialmente visava trabalhar com apenas algumas disciplinas do Ensino Médio, vem se expandindo, atendendo a todo ensino básico, e se apresentando como importante aliado dos cursos de formação de professores para a melhoria das práticas de ensino superando, dessa forma, a famigerada dicotomia teoria x prática.

O PIBID representa a aproximação da teoria aprendida nos cursos de Licenciatura com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino. Cunha (2011) assevera que

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos (CUNHA, 2011, p.100-101).

Dessa forma o programa reforça a associação indispensável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais dos professores em exercício. Os benefícios desta experiência são recíprocos. Para o graduando, a oportunidade de estar inserido no cotidiano da escola, podendo observar as práticas docentes, a relação diária entre alunos e professores, a relação da escola com a família e com a comunidade em geral o que permite a

ele não só uma aprendizagem significativa, mas também a oportunidade de fazer opção consciente pela profissão sem a visão romântica muitas vezes apresentada nas universidades.

Já as escolas se beneficiam com a presença dos alunos no ambiente escolar, pelas possibilidades de socialização e reflexão que os acadêmicos proporcionam ao desenvolverem os seus projetos de trabalho. Assim, o PIBID constitui-se numa das alternativas para fortalecer a formação inicial, considerando a importância da conexão entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência em sala de aula.

4.2 Saberes docentes: desafios na formação docente

A formação de professores, mais especificamente a formação inicial, tem sido foco de discussões intensas. O cotidiano do professor vem sendo estudado por vários autores com o intuito de estimular o professor a participar da construção social da sua realidade profissional.

Pensar em saberes docentes e na construção da prática docente significa, necessariamente, pensar na formação de professores, que deve estar fundamentada na articulação entre a formação inicial e a continuada, alicerçada na relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Conforme Tardif (2012), os saberes e competências que fazem parte da profissionalidade docente são heterogêneos, de fontes distintas e variam ao longo da trajetória profissional e em função de circunstâncias e contextos. Esses saberes têm origem na família, na experiência pessoal como aluno, na formação acadêmica, no exercício profissional, nas práticas cotidianas e na formação continuada. São permanentemente reelaborados de acordo com as fases da carreira ou com a própria história de vida do professor influenciando na sua profissionalidade docente. Os saberes, comportamentos, atitudes e valores do professor em início de carreira irão sendo reavaliados, ressignificados e reelaborados com o passar dos anos e com a maturidade profissional.

Para Pimenta (1999) pensar a formação de professores significa entendê-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas vivenciadas nos contextos escolares isso pode significar, também, autoformação. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e de práticas que os professores vão construindo os seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Na percepção de Costa (2011)

Entender como os professores são formados e a que corpo de conhecimentos tem acesso antes, durante e após a formação inicial e/ou profissional parece possibilitar construir sentido para as práticas pedagógicas, bem como para o entendimento de que o corpo de conhecimentos a que o professor se submete ou é submetido antes, durante e após a sua formação inicial pode explicar o seu eu e o seu fazer profissional; pois de uma forma geral quando se pensa no professor, imagina-se alguém que sabe ensinar algo ou alguma coisa (COSTA, 2011, p.1).

O campo de pesquisa sobre os saberes docentes é imenso e vem-se desenvolvendo exponencialmente nos últimos vinte anos. Os estudos sobre esse tema surgiram no Brasil a partir da década de 1990, em decorrência do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalidade docente.

Mas, afinal, o que são saberes e competências? O que precisa saber um professor? “O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (GAUTHIER, 2006, p.18). Vários pesquisadores buscam respostas para estas indagações.

Segundo Tardif (2012) “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] 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 [...]” (TARDIF, 2012, p.11). E ainda, “atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p.60).

Pimenta (2005) entende que

O saber do professor se fundamenta na tríade dos saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e formarem seus saberes-fazeres docentes (PIMENTA, 2005, p.8).

Os saberes que o professor possui são construídos muito antes do início de sua carreira docente. O professor começa a construir a sua identidade docente a partir de suas experiências como aluno. Essas experiências serão reelaboradas e transformadas em saberes durante a sua prática docente. É na convivência escolar, no contato diário e pessoal com colegas de sala e com seus professores que os alunos, futuros professores, irão vivenciar e internalizar experiências (boas ou ruins) acerca das práticas usadas para ensinar e para resolver conflitos surgidos durante essas práticas e estas experiências armazenadas ao longo de toda a vida acadêmica servirão de suporte na construção da identidade docente.

Gauthier *et al.* (2006) identificam a origem do saber a partir de três concepções diferentes: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Assim, o saber originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação. O saber é originado de um diálogo interior marcado pela racionalidade. Para a concepção que associa o saber ao juízo, os saberes advêm unicamente dos juízos de fato, um juízo verdadeiro, não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas, a consequência de uma atividade intelectual, presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno.

Já os saberes da argumentação implicam apresentar as razões da pretensa verdade do juízo em uma atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Em um primeiro momento, os saberes são singulares, pois dizem respeito ao sujeito, articulam-se então com fatos reais, concretos, concentrando-se no ou sobre o objeto do conhecimento, finalmente passam a fazer parte da coletividade, pois argumentar pressupõe a presença do outro. “Em suma a origem do saber inicia-se com o eu, articula-se com o meio, e fecunda a coletividade” (COSTA, 2011, p.7).

No que se refere à definição do que sejam as competências, as contribuições de Perrenoud (1999) nessa área são relevantes. De acordo com o autor, “[...] toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade” (PERRENOUD, 1999, p.35).

Perrenoud (1999) esclarece que este é apenas um dentre uma multiplicidade de conceitos existentes na literatura pertinente. A competência constrói-se com a prática, ao longo de sua carreira profissional. Portanto, os futuros docentes construirão as suas competências ao longo de sua formação profissional, mais precisamente, durante o exercício profissional, na vivência escolar, na sala de aula, onde terão a oportunidade de experimentá-la e vivenciá-la pessoal e concretamente.

Segundo Perrenoud (1999) a ideia de competência não se refere apenas ao desempenho. Envolve particularidades da vida profissional do sujeito. Há entendimentos de que a competência advém de outros fatores, de uma formação permanente e continuada, de um processo permanente de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo pela superação e enfrentamentos de desafios e pela busca ininterrupta de aprimoramento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda segundo Perrenoud (1993), competência se define como capacidade de agir eficazmente em determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. É fundamental dominar e compreender os saberes na essência, porém é preciso mobilizá-los nas competências, pois “as competências permitem articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação” (PERRENOUD, 1993, p.178).

Perrenoud faz ainda referendo à competência relacionada à posse de saberes próprios do ensino a qual emerge do contexto real, concreto, no qual o ensino ocorre. Assim construída, a competência profissional dá suporte e assegura êxito ao professor no âmbito do desenvolvimento de sua profissionalidade docente, conclui o autor.

Tavares (1997) descreve as competências como sendo científicas, pedagógicas e pessoais. A competência científica diz respeito ao saber, ao conhecimento e domínio de conteúdos relativos à matéria de dada especialidade ou assunto. Já a competência pedagógica refere-se ao saber-fazer, a execução de tarefas. Por fim, a competência pessoal está vinculada ao desenvolvimento intra e interpessoal e é considerada fundamental, pois potencializa as demais competências.

Já Tardif (2012) assevera que os saberes adquiridos pela experiência profissional é que fundamentam a competência, permitindo ao professor desenvolver o *habitus*, que contribuirá para o enfrentamento seguro e eficiente dos problemas da prática cotidiana, prática construída a partir de sua própria escolarização e enquanto profissional docente. No senso comum, as competências são geralmente, entendidas como saber fazer bem determinada tarefa e alcançar, com isso, resultados positivos (RIOS, 1995).

Os autores comungam da ideia de que a competência relaciona-se com os saberes. È na mobilização dos saberes sejam eles referentes ao domínio de conteúdos de determinados assuntos, adquiridos na academia, ou referentes aos saberes da prática docente, que o professor construirá a sua competência. Os saberes alicerçarão esta construção, pois em sua prática cotidiana os professores se valerão dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, quer seja com os professores, com os colegas de sala e através das experiências vividas nas escolas durante as atividades práticas.

Assim, o saber está a serviço do trabalho, pois estes fornecerão os princípios e norteamentos para o enfrentamento e solução das demandas cotidianas. Ou seja, sem uma boa formação, com aquisição sólida dos saberes essenciais ao exercício da docência, a competência profissional estará comprometida.

Os estudos sobre a formação, os saberes, as competências e as práticas docentes são temas atuais e demandam imprescindíveis discussões, dado o importante papel que este profissional desempenha na sociedade e o fato de estar centrada nele grande parte da responsabilidade pela educação. Aqui entendida no amplo sentido da palavra, ou seja, educação relacionada não só a formação cognitiva, pela mera transmissão ou mediação de saberes e conhecimentos, mas também na formação cultural, política e cidadã enfim, à formação para a vida.

4.3 Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif, Gauthier, Pimenta e Shulman

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, no inicio da década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. A partir de então os saberes docentes passaram a ser objeto de estudos diversos e as pesquisas referentes a este campo cresceram e diversificaram-se (CARDOSO et al, 2012).

Com a ênfase dada pela literatura a questão dos saberes docentes, surge um novo referencial para a formação de professores onde este é reconhecido como profissional; a natureza do seu trabalho é definida a partir das relações humanas; a gestão da sala de aula é entendida como uma ação complexa e que exige soluções imediatas para as demandas surgidas; o professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente. Esses saberes profissionais devem ser garantidos durante a formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

No Brasil, as pesquisas referentes aos saberes docentes tiveram início nos anos 90 e receberam forte influência de estudos internacionais. A evidência dessa influência se dá quando tomamos por base o tendencionismo das pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da figura do professor e a compreensão da prática pedagógica a partir da complexidade que envolve tanto a própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os sujeitos dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares (NUNES, 2001).

Considerando a contribuição e a influência dos estudos internacionais no desenvolvimento das pesquisas brasileiras, tem-se por objetivo analisar o que são e como

estão relacionados os saberes profissionais dos professores a partir de quatro autores que influenciaram fortemente no fomento de pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil: Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Lee S. Shulman. A intenção é evidenciar as contribuições dessas pesquisas para a formação inicial e contínua de professores.

4.3.1 Maurice Tardif e a pluralidade do saber docente

Em sua obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2012), Tardif reúne oito ensaios de sua autoria publicados desde 1991 sobre o assunto. Ele analisa a questão dos saberes docentes, a sua relação com a formação profissional dos professores e com o exercício da docência. O propósito era compreender o que os professores pensam sobre os seus saberes. O autor assevera que o saber docente é “[...] um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p.54).

Para o autor, no contexto da pluralidade dos saberes, a possibilidade de classificar os saberes docentes coerentemente só se dará na associação deles à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de aquisição e na relação que os professores estabelecem com os seus próprios saberes.

Com base em Tardif (2012) os saberes profissionais dos professores são plurais, temporais e heterogêneos uma vez que são “[...] formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p.36). Nessa perspectiva são também personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Personalizados, no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados, de levar em consideração o contexto social-cultural-político-econômico no qual o docente está inserido. São situados, porque são saberes construídos em detrimento de uma dada situação que lhes confere sentido.

O referido autor situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro refere-se ao *saber e trabalho* – o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação como o trabalho deles na sala de aula e na escola. O saber está a serviço do trabalho nas práticas docentes, pois são as relações mediadas pelo trabalho na escola e na sala de aula que fornecem os princípios e norteamentos para o enfrentamento e a solução das situações demandadas cotidianamente. O segundo fio condutor diz respeito à *diversidade do saber* entendendo-se que o saber dos professores é plural, envolvendo no exercício docente

conhecimentos e saber-fazer pessoais diversos, de fontes variadas e de natureza possivelmente distinta.

Entendendo-se o saber do professor como adquirido, no contexto de toda sua história de vida e da carreira profissional, *a temporalidade do saber* se apresenta como o terceiro fio condutor. O quarto fio relaciona-se à *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, são saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano e alicerçam a prática e a competência profissional, pois é nesse contexto que o professor encontra condição para a aquisição e produção de seus saberes profissionais.

Como quinto fio condutor apresentam-se *os saberes humanos a respeito de seres humanos*. Expressa-se aí a ideia de trabalho interativo em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio de uma interação essencialmente humana. Finalmente, o sexto fio condutor, *saberes e formação de professores*, é aliado dos anteriores e expressa a necessidade de se repensar a formação para o magistério devendo-se, para isso, considerar os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho diário.

Os saberes docentes compõem-se de diversos saberes provenientes de diferentes fontes; são o produto da interação dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; dos saberes disciplinares, sendo esses correspondentes aos diversos campos do conhecimento e da tradição cultural; dos saberes curriculares extraídos dos programas escolares, livros didáticos etc.; e os saberes experienciais adquiridos por meio da prática educativa cotidiana.

Segundo o autor, “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre as várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2012, p.64).

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2012, p.16-17).

Como já mencionado, Tardif (2012) destaca a existência de quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente e que são alicerces para a profissionalização e para o fazer docente diário: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Estes saberes se entrelaçam e alicerçam a atividade do

professor, cotidianamente.

O quadro 1 sintetiza a compreensão do autor do que sejam esses saberes:

Quadro 1 Classificação dos saberes docentes

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem como saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições de ensino reconhecidos e certificados como correspondentes aos diversos campos do conhecimento e incorporados na prática docente sob a forma de disciplinas (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). São saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente sob a forma de programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos, métodos) a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados e que os professores devem aprender a aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte. Cardoso *et al.*(2012).

Os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares não são definidos e controlados pelos professores. A relação dos professores com eles é de mera transmissão, portanto, têm com esses saberes uma relação que Tardif chama relação de exterioridade. São saberes que precedem e dominam a prática profissional, mas não se constituem nem provêm dela. Os professores não controlam a sua produção e menos a sua circulação. Em função disso, os professores valorizam mais os seus saberes experienciais, que se originam da prática cotidiana do professor e é sobre esses saberes que eles mantêm controle tanto sobre a sua produção quanto a sua legitimação. Para Tardif (2012)

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p.54).

Na concepção de Tardif (2012), os saberes profissionais são constituídos pela junção de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas e construídos, relacionados e mobilizados pelos professores no seu fazer diário, de acordo com as demandas da atividade profissional. Para o autor, essa é a justificativa para a inutilidade de se tentar conceber uma classificação para os saberes docentes utilizando-se de critérios que considerem isoladamente a sua origem, o seu uso e as suas condições de apropriação e construção.

No quadro 2, o autor propõe este modelo de análise:

Quadro 2 Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a Educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Maurice Tardif (2012, p.63).

A partir do quadro construído por Tardif, observa-se que o autor procurou contemplar todos os saberes que considera serem utilizados pelos professores em seu labor profissional,

bem como o lugar de aquisição desses saberes e o modo pelo qual são integrados no trabalho docente.

Vale ressaltar que, pelas experiências de socialização pré-profissional (as que antecedem o ingresso do professor na carreira) e de socialização profissional (referem-se à própria trajetória do professor na carreira profissional), os saberes dos professores não se caracterizam por uma construção individual. Para Tardif (2012), os saberes profissionais têm origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos, de forma global.

Por mais que o fazer profissional dos professores possa dar a impressão de um fazer sozinho, as relações que eles estabelecem na família, na escola, em outros espaços sociais de convivência, atrelados às interações estabelecidas nas instituições de formação com os alunos e com os seus pares, interferem na eficiência e na eficácia das decisões a respeito de suas ações cotidianas como sujeitos atuantes no processo educacional.

Nota-se que os espaços de formação de professores, ao proporcionarem o convívio diário dos graduandos com os professores e colegas de sala, possibilitam a troca de experiências, o dividir angústias e inquietações a respeito do trabalho docente e que essas relações interpessoais diretas são importantes para a construção dos saberes e da identidade docente. A experiência proporciona uma seleção e uma retomada crítica dos saberes adquiridos, permitindo aos professores julgá-los e avaliá-los, objetivando um saber formado dos vários saberes retraduzidos e validados pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Dessa forma, considerando-se o papel formativo das práticas pedagógicas

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

O autor enfatiza, ainda, que o processo de constituição do professor não se restringe só ao presente. As fontes de aquisição desses saberes se referem igualmente às experiências do presente e do passado e os conhecimentos acumulados ao longo de sua vida pessoal e familiar e na sua trajetória escolar são essenciais para a construção de sua identidade profissional, o que explica a questão da temporalidade dos saberes.

4.3.2 Clermont Gauthier: um ofício feito de saberes

Em seu estudo, Gauthier *et al.* (2006), fazem um levantamento das pesquisas norte-

americanas sobre o que ficou conhecido como *knowledge base* (base de conhecimento). O trabalho de Gauthier objetiva identificar os conhecimentos acumulados em relação aos saberes dos professores. Essa análise é resultado de parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de um projeto de pesquisa realizado nas salas de aula. Seu estudo tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, os professores guardam consigo, como uma espécie de segredo, os saberes adquiridos por meio de suas experiências em sala de aula e a não publicidade desses saberes permite que as ciências da Educação produzam outros saberes que não condizem com a prática.

É muito pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Gauthier e seus colaboradores identificam a existência de três categorias relacionadas às profissões: *ofícios sem saberes*; *saberes sem ofício* e *ofícios feitos de saberes*. Segundo os autores, o ofício sem saberes e os saberes sem ofício tradicionalmente não favorecem a profissionalização do ensino e reduzem o ensino a um mero ativismo pedagógico.

Para superar esta fragmentação é preciso *um ofício feito de saberes* visando a profissionalização.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair em um outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

A terceira categoria apresenta um *ofício feito de saberes*, que abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática e que envolvem os saberes: (a) Disciplinar; (b) Curricular; (c) das Ciências da Educação; (d) da Tradição Pedagógica; (e) da Experiência; (f) da Ação Pedagógica. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

De acordo com Gauthier *et al.* (2006), os saberes disciplinares são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diferentes áreas do conhecimento. Assevera que os professores não produzem esse tipo de conhecimento, mas, ao se apropriarem do conteúdo,

devem impor uma série de transformações para transmiti-lo. Refere-se à transformação da disciplina em programa de ensino. Está relacionado ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado.

Ainda que não estejam envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, é função dos professores conhecerem profundamente o tema, a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino, métodos, técnicas para que possam extrair, selecionar entre esses saberes o que essencialmente precisa ser ensinado, pois, para se ensinar algo a alguém, é preciso conhecer e entender profundamente o assunto, objeto de ensino. Conclui então que “[...] não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (GAUTHIER, 2006, p.30).

Por saberes curriculares, o autor comprehende o conhecimento a respeito dos programas escolares. Assim como nos saberes disciplinares, os professores não exercem influência sobre a criação dos programas escolares, mas faz parte dos saberes dos professores o conhecimento a respeito deles. O saber curricular diz respeito à natureza do saber curricular em seu contexto de ensino, tendo em vista que os programas escolares não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes. No Brasil, os programas são transformados em manuais pelas editoras, aprovados pelo Estado e utilizados pelos professores por meio dos livros didáticos.

Os saberes das Ciências da Educação se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente, relacionados com a sua vivência enquanto aluno. São saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e servem para diferenciá-los de pessoas que tenham apenas o conhecimento do que seja uma escola.

O saber das Ciências da Educação é adquirido durante a formação ou em seu trabalho docente. São conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, fornecem noções sobre o sistema escolar e a evolução da própria profissão. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. Relaciona-se ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica.

Segundo Gauthier (2006), é necessário que o professor conheça profundamente a escola, pois esse saber intervém no existir profissional do professor. Assim se manifestam Gauthier *et al.* (2006) sobre o assunto:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve como pano de

fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.31).

Já os saberes da tradição pedagógica referem-se às representações que os professores trazem consigo a respeito da escola, dos professores, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar e que são construídas antes mesmo do ingresso na carreira ou da decisão de ser professor e do ingresso em um curso de formação de professores.

Para cada pessoa existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores. Gauthier afirma que esta tradição é mais forte do que se imagina, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores. Relaciona-se ao saber dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

As experiências vividas ao longo de toda a sua trajetória de formação, a convivência com os modos de ser e de ensinar dos professores com os quais conviveu serão internalizadas e, em dados momentos, poderá se recorrer aos mesmos para subsidiar as ações docentes.

Gauthier *et al* (2006) refere-se de forma particular e específica aos saberes experienciais dos professores trazendo elementos importantes para a reflexão a respeito da importância da experiência prática para a constituição deste que é um saber constituído em um processo individual da aprendizagem da profissão. Referem-se à vivência do professor.

Segundo argumentação dos autores, a relação que os professores mantém com esses saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.33).

Todas as profissões são alicerçadas por um conjunto de conhecimentos e saberes necessários para a execução de suas atividades. Ao contrário das demais profissões que estruturam, divulgam e validam esses saberes, os professores transformam o seu *habitat* escolar em um local repleto de segredos, em que pouco se divulgam e socializam as estratégias e iniciativas positivas para se ensinar. Vive-se ainda em um tempo onde o ofício docente está envolto em uma “cegueira conceitual” (GHAUTHIER *et al.*, 2006).

Apesar de o professor vivenciar muitas experiências das quais se observam resultados bem-sucedidos ou não, eles permanecem confinados entre as paredes da sala de aula, não há uma divulgação ou socialização dessas experiências. Ao realizar experimentos e julgamentos privados, elabora-se uma jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras adequadas para o fazer cotidiano que, tendo sido testadas e guardadas em segredo, deixam de contribuir, em muito, para a profissão docente.

O saber da ação pedagógica é o saber experencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Justifica que nenhuma jurisprudência particular que se mantenha em segredo tem utilidade para a formação de professores e não leva ao reconhecimento do *status* profissional dos docentes. Esse tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, para Gauthier, o mais necessário para a profissionalização do ensino. “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2006 p. 34).

Na concepção de Gauthier *et al.*, (2006) os saberes da ação pedagógica resultariam da complementaridade estabelecida entre os saberes disciplinares (a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (o programa de ensino), os saberes das ciências da Educação (construídos durante o processo de formação), os saberes da tradição pedagógica (a representação do ser professor relacionada à sua vivência como aluno) e os saberes experenciais (produto das experiências cotidianas). São os saberes experenciais que darão ao professor suporte e discernimento na tomada de decisões diante dos desafios e dificuldades encontradas na sala de aula, no seu fazer cotidiano.

Esses saberes experenciais advêm, em boa parte, das práticas de ensino vividas como graduandos, do confronto entre teoria e prática, no contato direto com as escolas, durante a realização das práticas de ensino, por exemplo, dos estágios supervisionados, que, se bem feitos e acompanhados tanto pela instituição formadora quanto pela escola credenciada, constituir-se-ão em um momento riquíssimo para a construção dos saberes experenciais.

Ao trazer para a sala de aula, dividindo com colegas e professores as experiências, boas ou ruins, exitosas ou não, proporciona-se um momento ímpar para, a partir de uma situação real, livre de concepções poéticas do fazer docente diário, analisar e apresentar possíveis soluções para um dado problema bem como socializar e divulgar as práticas que se considerem como exitosas, dignas de serem internalizadas e praticadas futuramente.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da concepções de saberes, segundo ao autor.

Quadro 3 O reservatório de saberes

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (A matéria ensinada)	Curriculares (O programa de ensino)	Das Ciências da Educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais	Da ação Pedagógica (O repertório de conhecimentos de ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier *et al.* (2006, p.29)

4.3.3 Selma Garrido Pimenta e a construção da identidade profissional

Em seu estudo, Pimenta (1999) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de Licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes, em especial os da experiência, para a construção da identidade profissional do professor e identifica o professor que se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore com os processos emancipatórios da população.

Ao tratar da questão da formação e dos saberes dos professores, Pimenta (1999) destaca a questão da construção da identidade profissional, afirmando não ser esse um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir. É um processo de construção do sujeito historicamente situado estando em permanente construção uma vez que essa identidade se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante desses significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a questão dos saberes é um dos aspectos a serem considerados ao se tratar da identidade docente, partindo da premissa de que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) complementam as ideias anteriores,

A identidade docente constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em suas histórias de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios,

no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.77).

Assim, a identidade profissional do professor constrói-se a partir do confronto e da reelaboração dos saberes iniciais com a prática vivenciada. Seus saberes serão construídos a partir de uma reflexão na e sobre a prática resgatando-se, assim a importância de se considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação: “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Segundo Pimenta (1999), muitas vezes, no processo de formação o significado de “ser professor” os acompanha antes mesmo do ingresso na escola e até mesmo antes da escolha profissional, já se possui a ideia do que é ser professor.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas (PIMENTA, 1999, p.20).

Dessa forma, segundo a autora, a Licenciatura deve possibilitar aos futuros professores a construção de seu “saber-fazer” docente, o que possibilitará a construção de sua identidade como professores. A identidade “[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18). A transformação ou evolução de uma profissão dependerá das necessidades do momento histórico. Por isso, a profissão de professor tem um caráter dinâmico, porque é uma prática social com indivíduos historicamente situados, o que exige dos educadores a mobilização de seus saberes, sejam eles teóricos ou práticos. A sistematização dos saberes docentes poderá contribuir para a construção da identidade profissional docente, indispensável para o estatuto da profissionalização do professor.

No que diz respeito aos saberes docentes, necessários à prática pedagógica, Pimenta (1999) ressalta que eles se constroem a partir da significação que cada professor dá ao seu trabalho, de seus valores, de suas vivências, de sua forma de pensar, de ver o mundo e de seus conhecimentos voltados à prática da profissão (conceitos, teorias, didática, metodologias de ensino, entre outros). Destaca, ainda, a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da definição do que sejam os saberes profissionais, de acordo com Pimenta (1999):

Quadro 4 Os saberes da docência

Os saberes da docência	Os saberes da docência	Os saberes da docência
A experiência Esta se constitui no decorrer da vida do professor, desde quando aluno, com professores que lhe foram significativos, e no exercício profissional, em um processo de reflexão e troca com os colegas profissão	O conhecimento Abrange a revisão da função da escola na transmissão do conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações analisando-as e contextualizando-as.	Saberes pedagógicos São saberes da docência necessários para se ensinar. Na prática pedagógica experiência e conhecimentos específicos não são suficientes, são necessários os saberes pedagógicos e a didática.

Fonte: Pimenta, 1999.

Sobre os saberes da experiência, a autora afirma que eles nascem da experiência acumulada na vida de cada professor e que são submetidas a análises, a confrontos e reflexões entre teorias e práticas, próprias ou mediatizadas pelas de outrem. São saberes adquiridos por meio das experiências socialmente acumuladas a respeito de tudo o que sabem sobre a profissão, das representações, dos estereótipos, das mudanças históricas do exercício profissional, associados aos saberes que os professores produzem e acumulam ao longo da carreira, no seu cotidiano docente.

Já os saberes do conhecimento dizem respeito ao referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural dos quais os professores devem apropriar-se para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. É a relação entre ciência e produção material, produção existencial e sociedade informática. É a vinculação do conhecimento de maneira que se torne útil e pertinente, produzindo novas formas de desenvolvimento e progresso. Referem-se à importância e ao significado do conhecimento na vida dos professores e de seus alunos, pois a Educação é um processo de humanização, define a autora.

Os saberes pedagógicos estão atrelados ao conhecimento e à experiência, necessitam ser construídos a partir das necessidades que a realidade impõe, portanto, contextualizados. São saberes que se constituem de temas como o relacionamento professor/aluno, a motivação e interesse dos alunos no processo ensino/aprendizagem e das técnicas de ensinar. Nesses saberes encontra-se o referencial para trabalhar o conhecimento como processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais.

Para a autora, não existem saberes pedagógicos previamente aprendidos e simplesmente colocados em prática. Os saberes aprendidos precisam ser contextualizados com a prática para que, de fato, tenham significado e façam parte do fazer do professor. Nesse sentido, pode-se afirmar que os saberes pedagógicos não são simplesmente aprendidos, mas construídos a partir do diálogo entre a teoria e a prática. Esses saberes constituem-se no momento em que os professores buscam alternativas para solucionar as situações-problema ou determinar ações no seu cotidiano. São saberes produzidos no fazer do professor, no ambiente de trabalho, podem ter origem na formação ou repetir algo já experienciado por outros colegas, ou algo já internalizado de sua vivência como discente.

Importante destacar que, ao afirmar que os saberes pedagógicos não são aprendidos e colocados em prática, mas ao contrário, são construídos a partir do diálogo entre teoria e prática, a autora nos leva à reflexão sobre a importância da convivência prática dos alunos, futuros professores, com a realidade das escolas, pois, dos diálogos construídos em salas de aula, a partir das experiências vividas por meio de atividades práticas, realizadas *in loco*, vai-se construindo o saber pedagógico essencial para a boa prática docente.

4.3.4 Lee S. Shulman e o Knowledge Base (A Base do Conhecimento)

Os estudos de Shulman (1986) é um dos pioneiros nas pesquisas sobre o saber docente ou conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino e tem sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas, mas também as estrangeiras, dado o seu prestígio intelectual, a influência de seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países

As primeiras proposições sobre a existência de uma base de conhecimentos (*knowledge base*) para o ensino estão nos estudos de Shulman (1986; 1987). Segundo a linha de pensamento desse autor (1986), a base de conhecimentos para o ensino refere-se a um conjunto de conhecimentos, concepções e disposições construídos em diferentes contextos e experiências a que o estudante-professor se submete ao longo de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional.

O conjunto desses conhecimentos, concepções e disposições alicerça a base de conhecimentos que serão requeridos para o ensino e influenciam a forma de ser e de agir do professor ao longo do exercício profissional. Ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes trazem consigo (em forma de lembranças e sentimentos) todas as experiências,

impressões, informações e conhecimentos sobre a escola, a profissão do professor e o processo de ensino e aprendizagem. Esses elementos estruturarão a base inicial de conhecimentos, bem como fundamentarão as opções metodológicas, concepções ideológicas e requeridas para o ensino dos futuros professores.

Da mesma forma, ao deixarem os cursos de Graduação, os futuros professores levarão consigo, para as práticas docentes, todas as experiências acumuladas ao longo da formação. Daí a importância de que essas experiências sejam ricas, inovadoras e, principalmente, construídas a partir de atividades práticas, condizentes com a realidade que esses profissionais irão enfrentar ao ingressarem na carreira, pois, do contrário, o êxito profissional poderá ser comprometido. As relações estabelecidas com os professores e os pares durante a formação também constituem importantes fontes de construção do conhecimento, construção essa alicerçada nas relações interpessoais, na proximidade diária, no diálogo cotidiano e na troca de experiências. O quadro abaixo sintetiza o pensamento do autor:

Quadro 5 A base do conhecimento do professor: resultante de três vertentes

A base de conhecimento do professor	Fontes de aquisição
Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada	Relaciona-se diretamente com a matéria a ser ensinada sendo considerado como fundamental para a eficiência da atuação docente dos estudantes-professores. O pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades do fazer docente assim como a sua deficiência restringe estas possibilidades.
Conhecimento pedagógico da matéria	Articulam os saberes disciplinares e a prática de ensinar. Consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos. O conhecimento pedagógico diz respeito às diversas representações que o professor faz uso durante suas aulas para ensinar os conteúdos aos seus alunos
Conhecimento curricular	Relacionados aos conteúdos, referem-se à compreensão do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será o objeto de ensino e cujo conhecimento deve ir além dos conceitos e fatos. Obtido pelo conhecimento e análise das orientações curriculares e das diferentes estratégias e recursos utilizados para o ensino das disciplinas: textos, filmes, experimentos, recursos tecnológicos, entre outros, utilizados em sala de aula.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do

conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria); e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). Para ele, a base do conhecimento do professor resulta da interlocução dessas três vertentes do conhecimento.

Shulman (1996) analisa a prática docente sob a perspectiva de que é necessário um equilíbrio entre os saberes relacionados ao conteúdo e os saberes relacionados ao processo de ensinar. A interdisciplinaridade curricular também é apontada como atribuição profissional dos professores. Trata-se da habilidade de relacionar o conteúdo de um dado curso ou disciplina a atividades e discussões em outras disciplinas ou assuntos relacionados ao ensino.

Nos saberes do conteúdo, segundo Shulman (1996), encontram-se os conhecimentos que os professores devem possuir sobre o conteúdo de sua disciplina, ou seja, o seu entendimento sobre como ensinar determinados conteúdos incluindo-se aí as analogias, as ilustrações, os exemplos e demonstrações, de modo a torná-los comprehensíveis aos alunos. O conhecimento está diretamente relacionado à matéria a ser ensinada e considerado como fundamental para o trabalho eficiente do futuro professor.

Mizukami (2004), ao analisar os estudos de Shulman, distingue o conhecimento do conteúdo em duas categorias. Na sua percepção, existe o momento em que o estudante-professor aprende e o momento em que ele ensina.

O conhecimento pedagógico da matéria refere-se a uma construção pessoal do futuro professor a respeito do assunto a ser ensinado e surge do entrelaçamento das vivências e conhecimentos, criando uma estrutura e uma concepção particular e aprofundada do conteúdo, define Shulman (1996).

Por fim, esse autor analisa que o conhecimento curricular diz respeito a um conjunto de conteúdos que devem ser ensinados nos diferentes níveis da Educação, sendo constituído pela diversidade de materiais didáticos disponíveis, bem como do conjunto de características que servem de embasamento para o uso de um currículo especial ou para o uso de matérias do programa em circunstâncias específicas.

4.4 O bom professor e sua prática na sala de aula

Vários autores discutem a questão dos saberes e competências do professor. Há uma ideia cristalizada de dever-ser entre alunos e professores e ela é constituída a depender do tempo, do lugar, da sociedade. Vivemos um momento de transição, de conflitos e de busca de novos tipos de dever-ser e os bons professores encontram-se em uma dialética entre comportamentos enraizados e desejos de se construir uma nova escola e uma nova forma de se fazer Educação.

A escola é um local contextualizado, cujo valor é imposto pela sociedade. A sua realidade e os seus valores alteram-se conforme as condições histórico-sociais em que estão envolvidos. A prática pedagógica dos professores, no geral, concretiza-se a partir da objetivação dos valores e dos conhecimentos oriundos de uma determinada circunstância. Esse conhecimento se constrói cotidianamente, assim como a sua prática.

No entanto, essa construção não se dá somente pelas experiências adquiridas no meio escolar, ela é amalgamada pela apropriação social e por interações com o meio. Cunha (2011) assim se manifesta a este respeito:

Descobri, então, que o caminho para a transformação social na área da Educação é duplo: contempla o específico da escola e envolve a prática social mais ampla, que se dá na participação política, em qualquer instância (CUNHA, 2011, p.16).

Cardoso (2014) argumenta que

A ideia de um fazer docente independente e autônomo é tão irreal quanto a ideia de que as instituições educacionais são neutras. Quando o professor fecha atrás de si a porta que o separa do restante da instituição de ensino, ele não deixa lá fora as suas ideações e convicções políticas, religiosas, culturais e econômicas. O professor é uno e transpõe para a sua prática docente aquilo que ele é como pessoa. Suas palavras e ações não são neutras. Ao contrário são carregadas de sentidos e significados dados por sua interpretação (CARDOSO, 2014, p.61).

A atuação profissional docente é, por muitas vezes, definida sob influência das imposições e limitações ditadas pelas relações de trabalho, pois a atuação docente está diretamente relacionada à instituição e à cultura institucional na qual o professor exerce suas atividades docentes (SACRISTÁN, 2014).

Segundo Cunha (2011) estudar o professor em seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade, no que se refere à sua prática e à sua formação. Ainda segundo a autora, o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo e ideológico. Valorativo, por estar relacionado a um tempo e lugar, ditado pela época; ideológico, por representar a ideia socialmente construída de professor no meio no qual este está inserido.

Na visão de Cardoso (2014), como instituição social, a escola traz em seu bojo acadêmico a visão do que se espera de seus alunos e professores, bem como um conjunto de expectativas da sociedade na qual a escola está inserida. Portanto, a relação professor/aluno

está parcialmente determinada pelo meio, situada em um tempo e em um espaço historicamente definido. Parcialmente definida pelo meio, porque professores e alunos são sujeitos históricos, influenciam e são influenciados pelo meio. Como já dito, não são neutros.

Nesse contexto, Cardoso (2014) esclarece que as características que definem o bom professor apresentam variações de acordo com a época e dependem do contexto social em que estão inseridos. O conceito de bom professor não apresenta um conjunto fixo e rígido de atributos ao longo do tempo e dos contextos sociais. Por ser um conceito valorativo, não é possível encontrar definição única ao longo da História, nem mesmo dentro de uma mesma sociedade. A ideia de bom professor, na visão dos alunos, pode não coincidir com a opinião dos pais ou com a de colegas imersos em outra cultura, ainda que em um mesmo tempo e em um mesmo contexto histórico.

A sociedade e o meio na qual a escola está inserida tendem a moldar o professor conforme sua necessidade. Logo, o papel do professor está pré-determinado pela cultura local. Assim, para determinar o que é um bom professor, deve-se considerar o meio em que ele está inserido, a sociedade que o rodeia, a escola, os alunos com os quais convive, o seu cotidiano e a sua história de vida (CARDOSO, 2014).

Cunha (2011) assevera que há um consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo acontece com o professor. Isto significa afirmar que o modelo de sociedade determina o modelo de escola e que parte da relação professor-aluno já está determinada socialmente segundo a ideologia dominante. “A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração varia segundo as condições histórico-sociais que a envolvem” (CUNHA, 2011, p. 24).

Isto não significa dizer que a importância e o significado de ser professor dependem exclusivamente dele. Na visão de Cunha (2011)

[...] compreendendo a escola como uma instituição social reconhece-se que o seu valor será atribuído pela sociedade que a produz. Reconhece-se, também que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época (CUNHA, 2011, p. 27).

Para Cunha (2011), a escola determina como os seus alunos irão se comportar e os rendimentos que se espera deles, assim como a escola, como instituição social, finda por ser determinada pela sociedade. Trata-se do processo de repasse de ideologias no meio educativo.

Nessa perspectiva, o conceito do bom professor está vinculado a um tempo e a um lugar e representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor. “Os conceitos sobre

o que constitui um bom professor variam ao longo do tempo, de cultura para cultura e até mesmo dentro de uma determinada cultura” (CONNEL, 2010, p. 166).

Se o conceito de um bom professor está vinculado a um tempo histórico e a uma determinada sociedade, é necessário que se estabeleça aqui em que contexto está sendo pensado o conceito de bom professor. Está-se falando do bom professor do século XXI inserido em uma sociedade globalizada e sob forte influência das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Segundo Ventura *et al.* (2011), “[...] há que se reconhecer a complexidade de traduzir o ‘Bom Professor’ em um conceito acabado” (VENTURA *et al.*, 2011, p. 101). O máximo que se consegue são aproximações conceituais baseadas na recorrência de práticas com características similares que são avaliadas como práticas docentes positivas para os padrões do momento histórico em que elas se realizam.

Conforme Ventura *et al.*, (2011), a sociedade do século XXI exige do professor competências que evidenciem domínio dos conteúdos, da gestão do seu currículo e inovação na prática docente. Implica, ainda, a capacidade de admitir modos de pensar e de agir diferentes dos seus, de cativar, de motivar, de desenvolver uma relação de empatia com os estudantes, ser disponível e tolerante.

Na visão de Cunha (2011) e de Schwartz e Bittencourt (2012), a definição dos alunos do que seja um bom professor, na atualidade, passa pela capacidade que esse professor tem de se colocar no lugar do outro, de saber ouvir, de mostrar-se próximo do aluno. Embora seja impossível a formulação de um modelo pronto e acabado do que seja um bom professor, na percepção dos alunos uma coisa é dada como certa: “[...] para os alunos atuais, o BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (CUNHA, 2011, p.72).

Já Pimentel (1996) situa o bom professor a partir de sua posição filosófica, conceitual e epistemológica. Segundo ele, o padrão de bom professor não se vincula tão somente às práticas de ensino ditas emergentes como é de se imaginar. Bons professores podem estar situados tanto nos paradigmas tradicionais quanto nos emergentes. Na visão de Pimentel, os alunos avaliam como bons professores aqueles que são comprometidos com o ensino, independente de questões paradigmáticas.

No estudo de Pimentel (1996), todos os professores apontados como bons docentes, de maneira geral, apresentam amplo, profundo e atualizado domínio do conhecimento da disciplina que ministram. Todos apresentam, ainda, domínio das habilidades didáticas

correspondentes às suas posições filosóficas e epistemológicas, podendo variar em quantidade e qualidade.

Na avaliação de Pimentel (1996), entre os bons professores, encontram-se representantes do que ele chamou de paradigma moderno dominante e paradigma emergente pós-moderno, bem como representantes posicionados no que seria a transição entre eles, sendo que os últimos apresentam em sua prática ideias e atitudes que oscilam entre um e outro paradigma, lembrando que paradigma refere-se resumidamente à visão coletiva do mundo ou dos padrões de comportamentos, crenças e valores partilhados socialmente.

Segundo a autora, entre os docentes representativos do paradigma emergente pós-moderno, Pimentel percebe características e habilidades relacionadas à atualização profissional, com excelente produção acadêmica. São docentes que valorizam o saber acumulado da humanidade na construção do conhecimento, mas não trabalham com este conhecimento isoladamente. Sempre articulam o conhecimento em construção com a pesquisa atual e as práticas de trabalho.

Esses professores são conscientemente esclarecidos sobre a produção do conhecimento e sempre articulam este conhecimento em construção com a pesquisa atual e as práticas de trabalho. Têm uma prática docente consciente, ligada à sua trajetória de vida.

Pimentel (1996) infere que os bons professores que ensinam nos moldes que ele chama de paradigma dominante, “[...] adotam o conceito de conhecimento como um todo construído e organizado” (PIMENTEL, 1996, p.63), que será mais bem assimilado, se dividido em parcelas menores, que se constituem como pré-requisitos para se alcançar um saber mais elevado. O conhecimento é hierarquizado para ser melhor compreendido.

Já os professores que ensinam de acordo com as posições epistemológicas que se enquadram no paradigma moderno dominante são extremamente comprometidos na preparação do plano de curso e de aulas. São organizados e procuram estabelecer relações entre os conteúdos teóricos dos livros e das aulas práticas. Orientam a aprendizagem e encaminham para que o próprio aluno possa chegar às suas conclusões, sem concluir por eles, destaca o autor.

Dominam o conteúdo que ensinam e relacionam-no com outras ciências correlatas. Sobre eles gira toda construção da aula. Ensinam demonstrando, realizando exercícios e provocando a participação dos alunos com perguntas oportunas. Procuram introduzir variações nos exercícios, incentivar os alunos a refletir sobre, junto com eles, o caminho da formação de conceitos que desenvolvem com clareza. Referenciam resultados de suas

pesquisas e de outros cientistas. Seu bom humor faz a aula “mais leve”, conclui Pimentel (1996).

O senso de humor também é apontado por Cunha (2011) como aspecto fundamental para a prática do bom professor, já que ele pode interferir na qualidade das relações interpessoais e elas interferem significativamente na prática docente, pois uma relação de maior proximidade com os seus alunos permitirá ao professor propiciar um clima mais ameno, mais afetivo e, consequentemente, mais produtivo.

De acordo com as análises da autora, grande parte dos alunos atribui ao bom professor características ligadas à relação professor/aluno, se ele tem clareza na transmissão do que ensina e se tem domínio do conteúdo e da área de atuação. No entanto, o que se destaca é a presença muito significativa de características afetivas nessa relação professor/aluno, presentes na quase totalidade das respostas dos alunos, como expresso a seguir:

Entre as expressões usadas estão “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se na posição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo” etc. Essas expressões evidenciam que a ideia de BOM PROFESSOR presente hoje nos alunos de 2º e 3º graus passa, sem dúvida, pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo (CUNHA, 2011, p. 69).

No entanto, a autora adverte que é preciso deixar claro que, para esses alunos, o bom professor não é o profissional “bonzinho”, mas, sim, o professor exigente, com cobranças sobre a participação nas aulas e a realização das atividades e tarefas propostas, o que demonstra o interesse do professor para com o aprendizado de seus alunos, demonstra o quanto interessado em seus alunos o professor está e isto torna mais atraente o ensinar e o aprender. É aquele que se preocupa com eles como sujeitos e protagonistas na relação ensino e aprendizagem. Há que haver um equilíbrio entre as relações afetivas e as relações de trabalho.

Para Cunha (2011) “[...] as relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não apareça como desejável para o aluno o professor ‘bonzinho’. O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro” (CUNHA, 2011, p. 158).

Schwartz, Bittencourt (2011) em seu estudo sobre as características pessoais e profissionais do bom professor, a partir do ponto de vista dos acadêmicos e dos docentes, apontam que tanto os professores em formação quanto os professores em ação se assemelham em suas expectativas de como deve ser o professor ideal. Entretanto, segundo o estudo de Ventura *et al.*, (2011), os estudantes têm valorações diferentes, de acordo com o curso que

frequentam. Os alunos da Graduação, comparados com os da Pós-Graduação, atribuem valores diferentes aos indicadores de um bom professor. A depender do curso, os alunos podem valorizar mais os aspectos técnico-instrumentais do que os saberes teóricos.

Esses professores percebem que o conhecimento técnico não é suficiente para o bom desempenho de sua profissão. Precisam também ter atitudes de respeito e de empatia com os alunos, de compartilhamento e “[...] de reconhecimento da própria incompletude, de abertura à crítica e à revisão de suas ações e conceitos, de coerência frente aos valores defendidos e às ações desencadeadas” (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p.11).

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p.39).

Segundo estudo apresentado por Bartnik e Machado (2008) do ponto de vista dos alunos dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, o bom professor

[...] gosta do que faz, tem paixão, relaciona-se com a turma, é interessado, tem domínio do conteúdo e sabe como transmiti-lo, acompanha o desenvolvimento de cada aluno, espera pelo aluno, instiga o aluno a participar, tem experiência prática, além de relacionar e contextualizar os assuntos (BARTNIK; MACHADO, 2008, p.496).

Quanto às características e atributos do que seria um bom professor, o estudo demonstra que não há nada incomum na figura daquele que é considerado como um bom professor, não se detectou nenhuma habilidade especial diferente das anunciadas nos manuais de Didática. O que se percebe na prática desse professor é a presença de algumas habilidades, atitudes e competências que, conjuntamente, o tornam um professor bem-conceituado entre os alunos e colegas de trabalho e geram uma relação de empatia, de admiração e de respeito entre as partes.

Na próxima seção relata-se uma pesquisa a respeito dos cursos de formação inicial de professores realizados na modalidade EaD *on-line*, no Brasil, com o propósito de conhecer como e em que condições esses cursos se realizam.

Pretende-se ainda investigar como são capacitados os profissionais que atuam nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's) e como os cursos de formação de professores organizam para propiciar aos alunos ambiente que favoreça a aquisição dos saberes e a construção das competências essenciais à formação docente.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD *ON-LINE*

O objetivo da presente seção é investigar como se processa a EaD *on-line* no País, identificar quais são as iniciativas de sucesso e os avanços alcançados. Quais são os pontos vulneráveis e o que ainda precisa ser feito para que a EaD, de fato, possa contribuir não só para o aumento do alcance geográfico e da quantidade de pessoas atendidas, mas que essa expansão seja também acompanhada da melhoria da qualidade da oferta.

Pretende-se ainda investigar como se dá a formação do professor que atua no Ensino Superior e na EaD, como são capacitados os profissionais que atuam nos AVA's . E, ainda, como as instituições de ensino organizam estrutural e pedagogicamente os cursos de formação de professores para propiciar aos alunos ambiente que favoreça a aquisição dos saberes e a construção das competências essenciais à formação docente.

A EaD exerce um papel social importante, não se atendo apenas ao acesso à Educação formal e acadêmica, mas contribuindo para a qualificação e para a atualização dos profissionais de diferentes áreas, além de propiciar formação em diferentes profissões nos mais diversos setores.

A EaD vem-se firmando como uma modalidade flexível e amplamente democrática quanto à possibilidade de acesso ao ensino. Buscando atingir o mesmo *status* da Educação presencial, essa modalidade tem se renovado e revitalizado, entretanto, embora se apresente como um enorme potencial de atendimento, existem desafios a serem vencidos. Suas ferramentas e recursos tecnológicos são valiosos e devem ser utilizados como instrumentos para a otimização do ensino, preservando, porém, toda a qualidade de uma boa Educação. Deve possibilitar a cada indivíduo o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas, que só serão garantidas por meio de uma Educação de qualidade.

Segundo Rampazzo e Battini (2012) a simples associação das tecnologias à Educação, bem como uma proposta de curso organizado no formato a distância não asseguram um ensino inovador e uma formação sólida. É necessário superar a tradição pedagógica conteudista e reproduzivista, que divide o saber e o fazer, a teoria e a prática; são necessárias novas leituras teóricas, novos enfoques tecnológicos que conduzam ao enfrentamento dos desafios de pesquisar o cotidiano escolar no contexto da complexa “trama” das relações sociais. Isso vale tanto para a EaD quanto para a presencial.

5.1 A Identidade da EaD no Brasil

A Educação sempre foi um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira. Atender a todos os que dela necessitam com qualidade segue sendo uma utopia na opinião de muitos estudiosos. Mais do que garantir o acesso à escola, é preciso garantir permanência e conclusão com qualidade da Educação oferecida a um enorme contingente de alunos que moram em diferentes rincões brasileiros.

Para tal, é preciso que esses alunos sejam atendidos por professores bem formados, preparados para lidar com os desafios instrumentais e metodológicos requeridos para o exercício profissional daqueles que se apresentam para o trabalho em ambientes educacionais sustentados pelas novas TIC's. É imprescindível que carreguem consigo a sólida bagagem de saberes e de experiências educativas capazes de transformar o fazer docente em uma atividade inovadora, rica e atualizada.

A expansão da *internet*, na década de 1990, pôs fim às barreiras geográficas e revolucionou a vida do ser humano que passou a vislumbrar, a partir de então, infinitas possibilidades de comunicação e de acesso a informação a qualquer tempo e em qualquer lugar. Como consequência, surgem também novas formas de ensinar e de aprender apontando para uma ruptura da relação tempo/espaço. O impacto das mudanças sociais e culturais na Educação faz vislumbrar novos tempos e novos cenários nos sistemas de ensino o que demanda novos modelos educacionais e novas modalidades de ensino. Assim, “surge [a EAD] como uma possibilidade de se repensarem processos educativos que venham a ocorrer em espaços e tempos diferentes e submetidos a contextos também diferentes” (ALONSO, 2000, p.235).

Para Moraes (1996)

É um novo modelo de escola que derruba suas paredes, que salta além de seus muros revelando uma aprendizagem sem fronteiras, limites de idade, pré-requisitos burocráticos, traduzindo uma nova relação de abertura com a comunidade e reconhecendo a existência de novos espaços de conhecimento. Uma escola sem paredes, uma “escola expandida”, que cria novos espaços de convivência e aprendizagem (MORAES, 1996, p.68).

Nos dizeres de Cardoso (2014)

Em tempos de internet, a comunicação desconhece barreiras espaciais e de tempo. É possível estar em vários lugares ao mesmo tempo sem sair do lugar. Nesse sentido, a utilização adequada das TIC's refere-se ao emprego das tecnologias informacionais no contexto atual de tempo fluido, de

economia globalizada, de capitalismo mundial [...] em um tempo circunscrito ao que pesquisadores e historiadores já chamam de Revolução Tecnológica Informacional, cuja matéria-prima é a informação e o conhecimento (CARDOSO, 2014, p.13).

A partir de 2003, o desenvolvimento e a expansão dos cursos a distância, normatizados pela nova LDB/96 e incentivados pela Poder Público, colaboraram para implementar projetos educacionais os mais diversos possíveis, validados pelos avanços tecnológicos de informação e comunicação, reduzindo as distâncias territoriais e otimizando o tempo tão escasso na sociedade contemporânea. Diante disso, o ensino a distância foi potencializado, atingindo uma Educação cada vez mais próxima e personalizada, além de privilegiar a troca de conhecimentos em rede e, com isso, instigar o surgimento de comunidades de aprendizagem (ABRAED, 2007).

Tal constatação é complementada por Belloni (2006):

[...] a EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na Educação da população adulta, o que inclui o Ensino Superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2006, p. 4-5).

A expansão e a estruturação da EaD, no Brasil e no mundo, propiciou o delineamento de um novo cenário educacional que traz consigo a proposta de uma nova forma de fazer Educação baseada na utilização das TIC's na construção do processo ensino-aprendizagem e da mediatação entre professor e aluno. No entanto, segundo Oliveira (2012),

Ao lado do interesse crescente e da expansão vertiginosa, a EaD, notadamente no Ensino Superior, ainda é percebida por muitos como atividade à margem do sistema educacional. Uns lhe atribuem exclusivamente um caráter supletivo para compensar as carências de políticas que não conseguiram oferecer oportunidades de estudos aos cidadãos em idade própria. Outros a considera uma forma barata e rápida de ampliar a oferta de cursos, muitas vezes com qualidade duvidosa. Há ainda aqueles que criticam a EaD como espaço predominante da dominação tecnológica, na qual são privilegiados os instrumentos eletrônicos como recursos didáticos em detrimento da aprendizagem do aluno (OLIVEIRA, 2012, p.36).

De fato, estudos mostram que a EaD, apesar de sua expressiva expansão, principalmente por meio das instituições de ensino privadas, não tem conseguido obter a

credibilidade necessária. O que se percebe é que essas instituições não têm se preocupado em investir na qualidade dos cursos oferecidos: há grande quantidade de oferta, porém falta a qualidade e a inovação. “Apesar de ser uma *nova forma*, em alguns casos, a EaD brasileira tem-se estruturado da mesma maneira que a Educação presencial, repetindo o *velho modelo* metodológico aplicado nas relações de ensino-aprendizagem a distância” (OLIVEIRA, 2012, p.190, grifos do autor).

Nesse novo paradigma proposto pela mediatização tecnológica, a Educação perde o seu caráter tradicionalista de valorização do conhecimento puro e simples, para assumir um novo papel, o de transformadora das relações professor/aluno e ensinar/aprender, privilegiando-se as competências e habilidades dos alunos propiciando, dessa forma, o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse sentido Moraes (1999) assevera que

Somente a partir de um paradigma educacional que estimule a inteligência, o desenvolvimento do pensamento e da consciência de nossos estudantes é que estaremos colaborando para o desenvolvimento de novas gerações constituídas de sujeitos éticos, criativos, autônomos, cooperativos, solidários e fraternos, capazes de lidarem com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão e de serem mais responsáveis pelas decisões tomadas (MORAES, 1999, p. 53).

Mais do que oferecer um modelo de escola apinhada de recursos tecnológicos, recheada de propostas metodológicas e pedagógicas que propõem a revolução dos processos de ensinar e de aprender, mas que na prática não se consolidam, é preciso qualificação e capacitação profissional para a apropriação e familiarização dessas novas exigências do fazer educacional. Segundo Oliveira (2012)

A EaD é muito mais dependente de mediatização entre professor e aluno do que a Educação convencional (presencial), pois a relação se dá de forma indireta, sendo necessárias uma combinação de adequados suportes tecnológicos de comunicação, justificando, assim, a importância das novas tecnologias da informação e comunicação para essa modalidade de Educação. A utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem torna-se um desafio, uma vez que devem articular os conhecimentos escolares propiciando a interlocução entre os indivíduos, garantindo transformações nas relações vivenciadas na Educação (OLIVEIRA, 2012, p.192).

Nesse sentido, a prática docente deve responder às questões reais dos alunos que chegam até a escola com uma imensa bagagem de conhecimentos e com experiências vitais ao seu desenvolvimento. Ignorar os saberes que os alunos trazem consigo e “[...] desconhecer

a interferência da tecnologia, dos diferentes instrumentos tecnológicos, na vida cotidiana dos alunos é retroceder a um ensino baseado em ficção”¹ (SANCHO, 1998, p.40).

É inegável a importância do uso do computador e da internet como um importante recurso didático que enriquece e diversifica os modos de ensinar e de aprender, possibilitando novas formas de pensar a Educação, compreendendo-a como um processo participativo, cooperativo e integrado. Sem dúvida, as TIC’s permitiram avanços que contribuíram para o desenvolvimento da EaD. Entretanto, é importante analisar a forma de utilização dessas tecnologias e o papel do professor e do aluno diante desse novo cenário educacional que está posto.

Para Oliveira (2012) “Discutir estes dois aspectos não é tarefa fácil, principalmente porque pode colocar em cheque a metodologia na qual a EaD se apoia, que é da mediatisação pelas tecnologias *on-line*” (OLIVEIRA, 2012, p.194). Na EaD *on-line*, ou seja, aquela mediatisada pelos computadores e pela internet, a tecnologia não pode ser simplesmente transformada em um meio de interação entre professor e aluno, reforçando as mesmas formas de realizar EaD com as “antigas tecnologias” (OLIVEIRA, 2012).

As TIC’s são ferramentas poderosas, mas, sozinhas, não resolvem o problema da formação. Estudos mostram que mesmo estando as instituições de ensino equipadas com as novas tecnologias, de se propagar uma filosofia de modernidade, de inovação, potencialidade tecnológica, de construção do saber a partir de novas e diversificadas experiências pedagógicas e metodológicas, há uma forte tendência a se reproduzir na EaD *on-line*, as antigas práticas de EaD convencional.

De acordo com Maia e Mattar (2007)

O que antes era oferecido como livro ou apostila em formato impresso e entregue pelo correio passou a ser disponibilizado na *web* em formato “pdf”. O que antes era divulgado pelo rádio ou no telecurso passou a ser mídia e estar disponível no site. O designer instrucional começou a ser a grande estrela do processo. Professores ou educadores com conhecimentos em multimídia passaram a orientar e desenhar cursos *on-line* e criar a chamada quarta geração da EaD, a EaD.br, modelo que não se sustentou ainda como modelo de negócio e que vem sendo substituído pelas telas e pelas teleaulas via satélite (MAIA, MATTAR, 2007, p.69).

Então não se pode ainda, afirmar que a EaD *on-line* tem conseguido colocar em prática os ideais educativos de inovação propalados nos documentos que norteiam e regimentam esta modalidade de ensino. Não se pode entender o uso de aparelhos tecnológicos como suficientes para desencadear processos de significativas mudanças na Educação. Não são os instrumentos em si os responsáveis por essas mudanças, mas os sujeitos que se

apropriam desses instrumentos tecnológicos, associando o seu uso a práticas educacionais criativas e inovadoras, práticas estas alicerçadas pelas experiências e os saberes profissionais tão necessários a uma boa prática docente.

A tecnologia já está presente em nossa vida e é utilizada em larga escala. Precisamos, então, transformá-la em algo novo, diferente, que revolucione as práticas de ensino e de aprendizagem, pois na maioria dos casos, a forma como esta tem sido utilizada serve apenas para reforçar o modelo de ensino presencial e, pior, mal feito. As novas tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos tradicionais de ensino.

Não se pode conceber a ideia do uso das novas TIC's para a reprodução de ultrapassados modelos educacionais, em que o professor é o emissor de conhecimento e o aluno, o receptor passivo. Elas precisam ser incorporadas às instituições acadêmicas entendendo-as “[...] como ferramentas pedagógicas do processo educacional não como meros meios de circulação de informações” (OLIVEIRA, 2012, p.195).

Estudos apontam que o maior desafio, hoje, é oferecer cursos de qualidade, apropriados para os desejos e necessidades dos alunos de diferentes níveis sociais e econômicos, para todas as regiões do Brasil e que contemplem os saberes e competências necessárias à atuação docente competente e qualitativa.

Diante da proporção que a EaD tem tomado, vale a pena refletirmos continuamente sobre as suas potencialidades, bem como sobre seus perigos. Esse crescimento da EaD aponta que a Educação tem chegado a um número cada vez maior de pessoas, no entanto, não basta aumentar o acesso, é preciso que o aumento do atendimento seja também qualitativo, pois todos têm direito a uma Educação de qualidade e que seja capaz de cumprir os objetivos propostos isto é, uma Educação que forme e transforme os processos educacionais vigentes. Ou seja, o tripé da educação deve ser atendido.

Discutir a forma pela qual a EaD *on-line* vem-se desenvolvendo em todo o País é necessário, uma vez que essa modalidade de ensino vem crescendo vertiginosamente. Essa discussão se torna mais relevante, se levarmos em conta que grande parte dos alunos matriculados em cursos superiores a distância fazem cursos para formação de professores para a Educação Básica, assim, mais do que nunca, a EaD deve primar pela qualidade dos cursos e do atendimento ao aluno, pois está, em grande parte, formando futuros educadores e tem, portanto, um papel crucial na promoção de uma Educação socialmente comprometida com a transformação social e educacional.

É preciso, portanto, que se tome cuidado no avanço da EaD, pois como afirma Garcia (2000):

A pressão por mais Educação, aspiração de imensas camadas da população, estimula alguns menos avisados a enxergarem na EaD uma combinação inteligente de ganhar dinheiro e ao mesmo tempo oferecer acesso ao sistema de ensino segundo as disponibilidades de uma clientela que hoje está com poucas possibilidades de frequentar o sistema presencial tradicional. Há que se ter cuidado com estas visões assim tão otimistas. Cursos a distância exigem altos investimentos iniciais, com equipes altamente competentes para formulação dos projetos, escrevê-los, adequar o formato dos materiais à forma de relacionamento do curso com os cursistas etc. (GARCIA, 2000, p.6).

Assim, iniciativas em EaD precisam ser respaldadas no compromisso ético daqueles que se envolvem nessa modalidade de Educação, a fim de que ela prime pela qualidade e, nesse sentido, a legislação reguladora é uma das formas de se buscar essa qualidade, mediante a normatização e a fiscalização das instituições que abraçam a EaD.

Existem instituições públicas e privadas que fazem um trabalho sério, primando pelo aprimoramento de suas atividades acadêmicas, não se pode negar. Mas, por outro lado, existem instituições mercantilistas que se aproveitam desse “boom” vivido pela modalidade EaD para transformá-la em um mercado rentável propiciado por cursos sucateados, de má qualidade e aligeirados.

A EaD é uma realidadeposta, veio para ficar e não justifica simplesmente aceitar essa nova perspectiva educacional sem refletir e problematizar sobre a qualidade de ensino que ela oferece, bem como compreender os motivos e interesses que cercam os investimentos em EaD. Cabe ainda, destacar que o projeto de EaD vigente no País tem como objetivo central promover a formação e a qualificação de professores, daí a importância de se investigar e de se debater em que está se pautando essa formação, pois professores formados nessa modalidade de ensino irão trabalhar em diferentes rincões brasileiros, sendo propagadores de conhecimento.

De acordo com Pucci (2010)

É preciso, pois, em um projeto pedagógico de EaD de qualidade ter em mente que os aparatos tecnológicos utilizados para seu desenvolvimento não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; pelo contrário, foram gerados em contexto fora da Educação e a serviço da dominação e da mais-valia; e quando ingressam as salas de academia levam consigo, imanentemente, suas “virtudes” próprias: a velocidade, a funcionalidade, a precisão, o amontoado de dados e informações, o direcionamento heterônomo, enfim, sua racionalidade instrumental e ideológica (PUCCI, 2010, p.14).

Não se pode entender o uso das TIC's como sinônimo de qualidade e eficiência dos

projetos educacionais que delas façam uso sistemático. Não são as tecnologias que revolucionarão as formas de se pensar e fazer Educação em tempos de uso intenso desses instrumentos, tanto nas salas de aula ou fora delas. O que fará a diferença é o modo pelo qual os sujeitos (professores e alunos) se apropriarão de suas potencialidades e as utilizarão para transformar as formas de compreender, de praticar e de partilhar o fazer cotidiano em uma ação colaborativa que conduza à construção do conhecimento significativo.

Na visão de Oliveira (2012)

O potencial de ruptura da EaD não está restrito ao uso das sofisticadas Tecnologias de Informação e de Comunicação, mas relaciona-se à maneira como os formadores e formandos vão apropriar-se desses instrumentos eletrônicos para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção do conhecimento, numa perspectiva emancipadora e democratizante de atendimento às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. Assim, a forma como se desenvolve a EaD pode ter um significativo potencial formador (OLIVEIRA, 2012, p.38).

A verdadeira inovação não está nas ferramentas tecnológicas, mas nos fins a que estas se prestam. Sozinhas, são incapazes de tornar o ensino e aprendizagem mais significativos. As TIC's se apresentam com uma potencialidade didática ainda não explorada pelos docentes.

Dourado (2008) salienta que não se deve entender as novas tecnologias como responsáveis diretas pela transformação dos processos de ensinar e de aprender; são ferramentas com enorme potencial auxiliar, mas não são um fim em si mesmas, são instrumentos mediadores. Em suas palavras,

[...] é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros. Assim é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo. Problematizar tal cenário expansionista da Educação superior e da formação de professores, em especial, nos remete a análises mais amplas das políticas para o setor, sem prejuízo de identificar os limites e possibilidades de processos de formação de qualidade, seja em cursos presenciais ou em cursos a distância (DOURADO, 2008, p.15-16).

O uso, por si só, das novas tecnologias no processo de formação do conhecimento não contribui para a transformação dos modos de ensinar e de aprenderem em uma perspectiva de formação do sujeito crítico e reflexivo. É preciso utilizar estas tecnologias a favor do conhecimento, em uma ação transformadora dos saberes e fazeres docentes e, não como uma muleta, uma maquiagem dos fazeres pedagógicos tradicionais.

Para que isto ocorra é preciso profissionais com uma boa formação pedagógica e que

sejam capacitados para utilizar as novas tecnologias, que tenham domínio e que propiciem o uso pleno dessas ferramentas utilizando-se de todo o seu potencial inovador e pleno de possibilidades potencializadoras do processo educacional, em favor de uma Educação qualitativa e emancipadora.

É importante que esses profissionais sejam capazes de fazer o uso das TIC's de forma inovadora para que elas sejam instrumentos de inovação de suas práticas, que sirvam para conferir mais sentido e maior significado à aprendizagem, enriquecendo e diversificando a prática cotidiana. Que estejam preparados e capacitados para a utilização das novas tecnologias de forma plena, ou seja, valendo-se de suas possibilidades múltiplas, em suas diferenciadas plataformas, e a partir dessas ferramentas melhorar o desempenho, a ação, a condição e a realização do trabalho.

5.1.1 Qualidade dos cursos a distância: pressupostos e indicadores

Netto (2009), em seus estudos sobre a qualidade dos cursos de Graduação, na modalidade EaD, apresenta pressupostos e indicadores de que o diferencial pode estar na metodologia e no atendimento feito ao aluno e não na forma de execução das aulas e atividades. O ponto em questão não está exatamente no modelo, mas nas concepções que sustentam este modelo e na proposta de formação.

Sobre o que seria o ensino de qualidade na EAD, Litwin (2001), destaca que:

[...] por trás de um curso de Educação a Distância, do mesmo modo que um curso de Educação presencial, encontram-se docentes que escrevem os programas, os guias, as atividades e que selecionam os textos ou a bibliografia. A qualidade dessas propostas é que proporciona a qualidade do programa ou projeto (LITWIN, 2001, p.11).

Na visão de Lobo Neto (2001)

A Educação a Distância exige, por sua própria natureza, um projeto minucioso um planejamento na fonte mais detalhado, mais técnico e mais trabalhado que o sistema de Educação ao vivo. A razão fundamental disto é que, nessa última as deficiências da mensagem ou os problemas de heterogeneidade da população destinatária podem ser corrigidos no momento da ação, o que não acontece com a primeira (LOBO NETO, 2001, p.12).

Não há um modelo único de EaD *on-line*. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Obedecidas as exigências legais, a natureza do curso e as reais condições do cotidiano dos

alunos é que vão definir a melhor tecnologia, a necessidade de momentos presenciais, a organização dos estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, a existência de polos descentralizados e outras estratégias.

Conforme Neves (2005), os materiais didáticos devem traduzir os objetivos do curso e englobar os conteúdos, possibilitando os resultados desejados, no que se refere a conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes. É recomendável que seja indicado o tempo de estudo exigido, a bibliografia básica e complementar, e fornecidos elementos para o aluno refletir e avaliar-se durante o processo. Em relação à linguagem, ela deve ser adequada e a apresentação gráfica deve atrair e motivar o aluno.

Na visão de Gatti (2009), o material didático e de apoio para EaD deve ser autoexplicativo, instigando o estudante a encontrar caminhos que lhe permitam avançar no assunto, buscar informações e construir conhecimento. A elaboração de um planejamento didático-pedagógico, a partir da utilização de recursos disponíveis, linguagens adequadas e motivadoras poderão contribuir para o desenvolvimento do estudante.

Ainda segundo Gatti (2009), para que os objetivos propostos sejam atingidos, faz-se necessário que os docentes responsáveis pela produção dos materiais trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar composta por docentes, tutores e corpo técnico-administrativo, na qual haja profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros.

Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores. É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso (impresso e/ou em formato digital), contendo informações referentes à metodologia a ser utilizada. Um material didático de qualidade oferece condições para que os alunos construam seus conhecimentos de forma colaborativa e cooperativa (GATTI, 2009).

Em outras palavras, um bom curso a distância deve oferecer aos seus cursistas não só autonomia para aprender, mas formar profissionais preparados para trabalhar com seus alunos de uma forma mais rica, moderna e dinâmica. Isso, no entanto, só acontece com uma EaD comprometida com qualidade. E qualidade em EaD é como uma rede de pesca: vários nós que se unem para alcançar um objetivo. A fragilidade em um dos nós pode comprometer o resultado final (OLIVEIRA, 2012).

Para Neves (2005), os recursos de infraestrutura como biblioteca, laboratórios, computadores, vídeos e outros, devem estar à disposição na sede do curso ou nos polos descentralizados, pois são imprescindíveis para oferecer ao aluno, que pode frequentar esses espaços, maiores oportunidades de estudo e enriquecimento de seus conhecimentos. Percebe-se a importância de os cursos superiores a distância preverem encontros presenciais cuja periodicidade e obrigatoriedade devem ser determinadas pela natureza do curso oferecido, pois eles possibilitam aos cursistas maior integração com os pares e com os tutores o que se constitui como momento rico de interação social, aprendizagem e troca de experiências.

É importante que o Projeto Político e Pedagógico (PPP) do curso descreva como se dará a interação entre todos os atores envolvidos; defina o número de professores/horas disponíveis para atender os estudantes; informe a previsão dos momentos presenciais, em particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância.

E ainda, é necessário informar aos estudantes como eles podem fazer contato com professores, tutores e pessoal de apoio, bem como locais e datas de provas e atividades; descrever o sistema de orientação e acompanhamento do estudante; dispor de polos de apoio para atendimento ao estudante, com infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades presenciais; utilizar formas de comunicação síncronas e assíncronas; facilitar a interação entre estudantes por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambiente de aprendizagem. Devem, ainda, planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos polos para assegurar o padrão de qualidade.

Ainda, de acordo com Neves (2005), o projeto do curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento. Esse aspecto é visto como uma das causas da perda de qualidade no processo educacional e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. Dessa forma, pode-se dizer que a interação é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico. Ressalta-se, ainda, que, além da interação professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor, deve ser privilegiada e garantida a relação entre colegas de curso.

Segundo Costa (2007), a produção de material para uso a distância pode ser constituída de apostilas, livros, CD-ROM, páginas *web*, teleconferências, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, atendendo a diferentes lógicas de planejamento e produção e a necessidades de definição de linguagem adequada.

De acordo com Moraes (2007), no processo de elaboração, o conteúdo passa por uma série de etapas: elaboração, redação, integração com as demais mídias utilizadas, revisão de

língua portuguesa, diagramação, revisão tipográfica e impressão. O material impresso pode apresentar formatos diferenciados, de acordo com o tipo de curso e da proposta pedagógica, porém, geralmente segue esses princípios básicos de elaboração. Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar, claramente, a configuração do material didático que será utilizado.

Se além da qualidade dos materiais, for assegurado que a relação dos alunos com o docente seja efetiva, que os meios de comunicação utilizados para a viabilização das propostas funcionem, e que as perguntas dos estudantes sejam não só respondidas, como também estimuladas, aí se estará falando de Educação.

Para que um curso de EaD alcance os objetivos propostos, o aluno deve ser sempre o foco de sua proposta educacional. E um dos pilares para garantir a qualidade de um curso de Graduação a distância *on-line* é a interação entre professores e alunos, hoje bastante simplificada pelo avanço das TIC's. Para permitir o contato e a interação entre o tutor e o aluno, deve haver espaço físico disponível, horários para atendimento personalizado, facilidade de contato por telefone, *fax*, *e-mail*, correio, teleconferência, fórum de debate em rede e outros.

No entanto, diferente dos pressupostos teóricos, a prática dos cursos de EaD, na grande maioria das instituições, merece atenção e questionamento. Nas palavras de Oliveira (2012)

[...] nem todas as propostas de cursos têm a mesma preocupação, tampouco os mesmos princípios educacionais que norteiam a concepção, o desenvolvimento e a avaliação de um curso. Existem desde propostas que retratam um modelo de Educação de massa, de cunho transmissivo e condutivistas, até aquelas mais abertas, que enfatizam o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de competências exigidas pela contemporaneidade. O fato é que a EaD muitas vezes, reproduz a Educação presencial, tal como vem sendo desenvolvida – de forma obsoleta para os dias atuais, mas em uma embalagem nova, sofisticada, no formato veiculado pelas avançadas tecnologias. Geralmente são cursos que disponibilizam na rede uma grande variedade e quantidade de informações, esperando que isso seja suficiente para a aprendizagem do aluno. Desenvolver um curso a distância nesses moldes acaba empobrecendo e obscurecendo as potencialidades da EAD e das TICs como um meio de desenvolver uma proposta formativa baseada numa rede de aprendizagem colaborativa (OLIVEIRA, 2012, p.13).

Importa registrar que a rede privada de ensino domina o mercado de EaD, e frequentemente, usa o lucro como vetor primário de suas atividades, subestimando a qualidade em função dos lucros. Neste sentido Alonso e Alegretti (2003) asseveram que

[...] ocorre que muitas vezes a EaD é utilizada apenas com fins pragmáticos

e rentáveis, por isso, acaba desvirtuando-se ao propiciar cursos rápidos, facilitados que abrangem grandes populações, sem os cuidados necessários para garantir a qualidade e o reconhecimento social (ALONSO; ALEGRETTI, 2003, p.166).

Nesse contexto, a EaD deixa de ser apenas mais uma modalidade de Educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da Educação. Quem ganha com isso é, certamente, o setor privado, que detém mais do que 97 % das vagas em EaD, conquistando, assim, um enorme poder de barganha e de pressão sobre ações que eventuais órgãos de controle do sistema educacional possam vir a ter no futuro para corrigir a distorção criada (HELENE, 2012)

Importa observar as relações existentes entre a chamada universalização e democratização do ensino com os investimentos realizados na EaD pois esta, que muitas vezes é apresentada como uma das principais formas de aniquilar as desigualdades existentes na Educação no País, bem como suprir a falta de profissionais da Educação, pode estar muito mais a serviço do mercado do que da Educação. Conforme Belloni (2002)

A expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre a muito no campo da comunicação, produtos educacionais de baixa qualidade e preços não tão baixos. É aí que se abre o mercado da EaD, no qual o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com muita sorte, em aprendizagem efetiva (BELLONI, 2002, p.121).

Para Martins (2009) é preciso atenção, cuidado e um olhar crítico para com as propostas apresentadas para a formação de professores, pois

Os desafios da docência levam-nos ao questionamento da relação que existe entre a formação acadêmica e a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Existe uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. Um curso de formação de professores tem a função de suprir não apenas a demanda de profissionais em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade, por meio de uma sólida formação teórica que lhes possibilite enfrentar as contradições que emergem da e na práxis (MARTINS, 2009, p.168).

A complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “[...] o saber transmitido não possui, em si mesmo nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (TARDIF, 2002, p. 44).

Para Tardif, o trabalho dos professores é “[...] um espaço específico de produção, de

transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 234).

Independente da modalidade na qual é ofertado, o curso de formação de professores precisa possibilitar ao futuro professor compreender a complexidade da escola, analisar e explicar o fenômeno educacional do qual participa, permitindo construir, de forma consciente, sua docência e sua prática pedagógica, é preciso considerar a docência como base da formação do professor. É necessário compor uma organização curricular que considere os saberes da docência, a articulação entre teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva do professor.

Na visão de Rampazzo e Battini (2012)

É necessário ainda, considerar o perfil do aluno que ingressa e egressa, tendo em vista uma formação na qual o professor seja atendido, com vistas a superar um modelo acadêmico de Educação, preparando-o para atuar na e com as novas gerações de forma a conviver, partilhar e cooperar na sociedade atual de forma democrática e solidária (RAMPANZO, BATTINI, 2012, p.8).

5.2 A formação para a docência universitária: o caso da EaD

No que se refere à formação dos profissionais para atuar na EaD os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância²⁰ (2007), registram como sendo necessários para a implementação da EaD

- a) Corpo docente vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em EaD;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos polos;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos (BRASIL, 2007, p.18).

Ainda, segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007),

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

²⁰Documento criado pela SEED/MEC, em agosto de 2007, define princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que oferecem cursos na modalidade a distância.

(BRASIL, 2007, p.19).

A formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, com princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social. Para isso, é fundamental ter uma leitura da escola como organização complexa que tem a função de promover a Educação para e na cidadania.

Conforme Libâneo (1998), “[...] há uma exigência visível de mudança da identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores” (LIBÂNEO, 1998, p.52), o que significa dizer que a formação de profissionais que atendam às exigências do mundo contemporâneo requer, necessariamente, uma formação de qualidade dos professores.

Além das competências e saberes necessários à docência de maneira geral, ao atuar na EaD, os professores necessitam ampliar essas competências e saberes que vão desde o domínio da utilização das tecnologias à capacidade de envolver e interagir à distância. Ensinar em ambientes virtuais demanda novos olhares e novos fazeres profissionais. O ensino a distância traz desafios e instiga a novos saberes e novos comportamentos.

Segundo Moore e Kearsley (2007) no ensino a distância

Um desafio para a maioria dos professores é o fato de este ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. Todos os professores têm alguma experiência em lidar com os alunos em uma sala de aula. Mesmo que - como ainda é o caso da Educação superior – a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal, pelo menos conseguem pautar seu comportamento com base em seus próprios professores na sala de aula. No entanto, até pouco tempo atrás, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologias (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.36).

Os cursos de formação docente, muitas vezes, não problematizam, sequer utilizam as tecnologias em suas práticas. Nota-se que, de maneira geral, os professores têm pouca experiência e alguns têm certa resistência em utilizá-lo, talvez por falta de domínio dessas tecnologias.

Em pesquisa realizada com professores do Ensino Médio, quanto ao desenvolvimento de trabalho envolvendo o uso das TIC's em uma escola, Gonçalves e Nunes (2006), observaram que “[...] parcela significativa dos docentes do Ensino Médio, não receberam, durante os cursos universitários, formação específica para lidar com as TIC's; tampouco participaram de momentos em que seus mestres utilizavam esses aparelhos” (GONÇALVES; NUNES, 2006, p.17).

Em seu estudo, Cardoso (2014) propõe que os professores em formação devem ter contato com esses equipamentos durante sua formação inicial, seja no uso prático seja no acompanhamento da transposição didática realizada pelo professor formador. As oportunidades dos futuros professores integrarem essas tecnologias na sua prática são influenciadas pela forma que o professor formador as utilizou no processo de ensino.

Cardoso (2014) assevera que os professores formadores não têm integrado em sua prática as novas tecnologias de modo a inovar sua metodologia e potencializar a aprendizagem. Ao mesmo tempo, não têm oportunizado a vivência para os futuros professores de utilização inovadora das TIC's. A autora adverte que

[...] os professores em formação aprendem também pelo exemplo e que o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e influencia a prática docente, pode-se concluir que os professores formadores não estão propiciando exemplos de utilização das TIC's como ferramentas metodológicas inovadoras. Logo, não estão preparando os futuros professores para o contexto das novas exigências de utilização desses recursos. Se o uso das TIC's mostrou-se bastante restrito na prática docente do professor formador, como consequência, pode decorrer também o pouco uso dessa ferramenta pelos futuros professores na Educação Básica (CARDOSO, 2014, p.110).

Para atuar na EaD *on-line* não se exige uma formação específica. O professor de EaD possui a mesma formação indicada para o Ensino Superior presencial. A essa formação inicial soma-se, na maioria das vezes, cursos de curta duração em EaD. Não existe, ainda, nenhum curso de formação específica para atuação nessa modalidade de ensino.

Segundo Cardoso (2014) “na verdade nem se poderia falar em formação para a docência universitária, porque nem mesmo a LDB/96 prevê isso. Não há menção à formação pedagógica dos professores de Ensino Superior nesse documento” (CARDOSO, 2014, p.48).

A LDB/96 estabelece em seu artigo 65 que “a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Já o artigo 66 define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado” (LDB/96).

Como se vê, o artigo 65 da LDB/96 especifica que a formação do docente universitário não precisa incluir a prática de ensino, sendo esses previstos apenas para os demais níveis. O artigo 66 explicita que para exercer o magistério no Ensino Superior é necessária a titulação de mestre ou doutor; excluindo-se assim, qualquer exigência de formação pedagógica para atuar como docente neste nível de ensino.

Pelo exposto, para atuar na docência do Ensino Superior é necessário apenas o título

de mestre ou doutor. Como se sabe os cursos de mestrado e doutorado não formam professores, formam pesquisadores.

A ausência de compreensão por parte dos professores e das instituições sobre a necessidade de preparação específica para o exercício da docência no Ensino Superior é preocupante. Há um entendimento de que a docência do Ensino Superior não requer formação em didática ou metodologia de ensino. Entende-se ser suficiente o domínio de conhecimentos específicos da disciplina não sendo preciso, necessariamente, saber ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA; PIMENTA, 2001).

Segundo Behrens (1998), nas universidades, a complexidade na organização e na estrutura de seu quadro de profissionais tem se agravado e ao se analisar tal fenômeno, observa-se que a maior parte desses profissionais envolvidos no magistério não possuem formação pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam esta constatação ao argumentar que pesquisadores e profissionais de várias áreas de conhecimento inserem-se no magistério, passando a atuar nas salas de aula sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Entretanto esses profissionais trazem consigo inúmeras e variadas experiências, adquiridas como alunos durante toda a sua trajetória estudantil, tendo os diferentes professores, com os quais conviveram ao longo de sua vida, como modelos ou referenciais de conduta.

Das experiências adquiridas como alunos de diferentes docentes formam modelos de professor para se espelhar ou para refutar, para reproduzir ou para negar. As experiências positivas ou negativas vividas nas diferentes etapas de formação acumulam vivências de docência que mais tarde servirão de referência para a sua conduta profissional.

Ao acolher esses profissionais as instituições de ensino ignoram a importância da formação pedagógica e não se vêm comprometidas em propiciarem a formação do ser professor. Segundo Pimenta e Anastasiou *apud* Cardoso (2014)

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam [...] recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, [...] os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual [...] a não ser que saia muito da “normalidade”. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos

de pesquisa – esses, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.37).

Pelo exposto, parece prevalecer o pressuposto de que, pelo fato de serem mestres, doutores e pós-doutores são profundos convededores dos assuntos específicos de sua área de atuação e, dessa forma, a docência seria uma atividade natural e inerente aos saberes da experiência e de conteúdos específicos relativos à docência. Parece predominar no meio acadêmico a concepção de que quem sabe, naturalmente sabe ensinar, mantendo-se a crença de que a docência seja um dom natural, bastando-se juntar a este o conhecimento do conteúdo para garantir êxito na atuação de professor. No entanto não basta ser especialista em determinado conteúdo para se garantir ser naturalmente capaz de ensinar aquilo o que sabe (CARDOSO, 2014).

Esse processo é definido por Cunha (2006) como naturalização da docência. “A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural com base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2006, p.258).

Dessa forma, esses professores assumem a docência, em um ato solitário, contando com a intuição e com os modelos de docência guardados em sua memória aos quais recorrerão durante a sua prática para sanar as dificuldades surgidas. Assim “[...] instaura-se, na Educação Superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA, 2006, p.67).

Isaia (2006) alerta que além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser chamado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Em vários momentos, eles assumem consciência da necessidade de transformar as suas práticas, mas não sabem como fazê-lo, que caminhos devem percorrer.

Dessa forma

[...] espaços de formação continuada não constituem uma prática comum quando se trata de docência universitária. Esses normalmente são previstos para professores de Educação Básica. Essas concepções de ensino e aprendizagem desconsideram o caráter profissional da docência e os aspectos científicos dessa formação complexa (CARDOSO, 2014, p.50).

Segundo Sales (2011) um dos primeiros passos da formação do professor de EaD consiste em tomar consciência das especificidades e diversidades dessa modalidade de ensino e preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa. Em um sistema de EaD, todos os envolvidos no processo educativo devem ser responsáveis pela aprendizagem. No contexto

atual, novos saberes e novas competências são necessárias no relacionamento com as tecnologias e com o conhecimento.

O mundo mudou e com essas mudanças surgiram novos desafios para a profissionalidade docente apontados pelo ingresso das TIC's no sistema educacional. Novas possibilidades metodológicas e novas exigências instrucionais foram postas para os docentes. Silva (2009) descreve esses desafios: dominar o uso e aplicação das TIC's; diminuir a resistência às mudanças por parte dos docentes e dos alunos, uma vez que a utilização dessas tecnologias exige dedicação, capacitação, aperfeiçoamento e quebra de paradigmas de comportamento; atualização tecnológica permanente por parte das instituições de ensino, docentes e alunos; propiciar ao docente a formação pedagógica e tecnológica adequada, com uma metodologia que une momentos presenciais e virtuais de ensino.

Para se atuar na EaD, além dos saberes pedagógicos é preciso que se saiba utilizar as TIC's. Afinal, quais são os saberes necessários para a utilização das TIC's?

Freitas (2012), em seu estudo sobre os saberes relacionados às TIC's, criou categorias que definiu como sendo a dos Saberes Docentes Pedagógicos Computacionais (SDPC) de Formação Profissional, Disciplinar, Curriculares e Experienciais. De acordo com essa conceituação, os saberes Docentes Pedagógicos Computacionais (SDPC) são os resultantes de reflexões sobre a prática educativa com o uso pedagógico de Artefatos Computacionais, estas são reflexões racionais tendendo para a formação de sistemas coerentes de representações e de orientação das atividades educativas. O SDPC é um saber plural, podendo ser formado pelos saberes computacionais da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, adquiridos com o uso pedagógico dos Artefatos Computacionais.

Segundo Freitas (2012) os SDPC de formação profissional “[...] são aqueles apropriados pelos professores durante a sua formação inicial e continuada e caracterizam-se por terem origem nas disciplinas da Faculdade de Educação que relacionam o uso dos Artefatos Computacionais com o ensino” (FREITAS, 2012, p.59). Já os SDPC Disciplinares são saberes que têm origem nas disciplinas ligadas a Ciência da Computação e suas implicações no ensino e que foram frequentadas por professores durante sua carreira profissional, tanto na formação inicial como na continuada e que tem como objetivo dominar o uso dos Artefatos Computacionais.

Os SDPC Curriculares referem-se aos “[...] saberes adquiridos pelos professores durante a sua carreira profissional ao terem contato com determinados programas curriculares, programas de ensino e livros didáticos que têm como objetivo o uso dos Artefatos Computacionais como meio didático” (FREITAS, 2012, p.62). SDPC Experienciais são

saberes adquiridos com o uso pedagógico de Artefatos Computacionais e se subdividem em: SDPC Experienciais do Uso dos Recursos, SDPC Experienciais da Comunicação, SDPC Experienciais da Busca Digital e SDPC Experienciais do Compartilhamento Digital.

SDPC Experienciais do Uso dos Recursos constituem o saber que se caracteriza pelo conhecimento que o professor desenvolve no exercício de sua atividade docente

[...] sobre a utilização e o emprego dos recursos operacionais que o computador oferece e que o auxiliam a alcançar os objetivos pedagógicos. Este conhecimento vai se aprimorando com a prática e com a interação com os alunos” (FREITAS, 2012, p.64).

Os SDPC Experienciais da Comunicação consistem em saber que “[...] a comunicação pela *internet* é um meio de comunicação que facilita a interação entre professores e alunos na troca de informações, envio e compartilhamento de trabalhos” (FREITAS, 2012, p.72).

De acordo com os SDPC Experienciais da Busca Digital: “[...] ao elaborar este saber; o professor tem consciência de que o computador propicia métodos de pesquisa sobre conteúdos e assuntos que facilitam, enriquecem e dinamizam o tempo de sua aula, tanto para ele quanto para o aluno” (FREITAS, 2012, p.73).

Já SDPC Experienciais do compartilhamento Digital são os saberes caracterizados pela produção, armazenamento e difusão de conhecimentos. O professor desenvolve esse saber “[...] quando utiliza recursos computacionais que armazenam trabalhos e dados em um ambiente virtual, disponibilizando-os para o acesso de todas as pessoas que estiverem participando desse processo de aprendizagem” (FREITAS, 2012, p.76). Os SDPC de Formação Profissional e Disciplinares só podem ser adquiridos durante os cursos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, aqueles professores cuja fase de formação profissional se deu há mais tempo, certamente não tiveram a oportunidade de formação desses saberes, restando a eles a opção da formação em serviço.

Gravonski (2013) assevera que, para a efetiva utilização das TIC’s, faz-se necessário um novo saber: o Saber Tecnológico, como complemento para o Saber Pedagógico que contribua para a efetivação da Educação Tecnológica. Também o saber da experiência se mostra como essencial para a aquisição desse novo saber já que é na prática interativa que os professores aprendem a utilizar as novas tecnologias e são os saberes experienciais que possibilitam a integração entre esses saberes. O estudo de Gravonski (2013) demonstra que os recursos das TIC’s ainda são pouco explorados pelos docentes, não por falta de conhecimento, pois esses são utilizados para outros fins.

Feldkercher, Mathias (2011) identificaram que o aspecto mais problemático com relação ao uso das tecnologias aplicadas a Educação é que os professores não possuem formação para uso adequado das TIC's. Sem a devida formação os professores não conseguem modificar as suas metodologias, apenas fazem uma justaposição do uso dessas tecnologias com as suas práticas tradicionais.

Para Kallajian (2012), as dificuldades não estão mais no conhecimento técnico e no uso de recursos tecnológicos, mas na transição de paradigmas. Os professores já utilizam os recursos tecnológicos, mas não conseguem transcender o paradigma tradicional de ensino vislumbrando as novas possibilidades metodológicas possibilitadas pelas tecnologias digitais.

Segundo Gravonski (2013) a Educação Tecnológica tem pouco espaço na formação de professores. O profissional da Educação necessita de formação para o reconhecimento das possibilidades didáticas das TIC's no uso em sala de aula. Tal formação não pode ser de forma aligeirada e pouco refletida como acontece na maioria das vezes, apenas com o intuito de se apresentar uma nova ferramenta. Cabe às Instituições avaliar constantemente as necessidades de seus profissionais, propor programas de formação continuada e suporte tecnológico. Ao professor cabe a vontade de aprender, inovar e superar desafios.

Essa formação será importante também para os docentes do ensino presencial, não apenas para os do EaD. A disponibilização das tecnologias não garante que o professor a usará e modificará a sua forma de ensino. Feldkercher e Matias (2011) advertem que

Para que os professores adotem as novas metodologias eles precisam conhecer as tecnologias, usá-las, identificar suas vantagens e limites – o que pode ocorrer por meio de cursos, pela autoformação e por vivências/experiências (FELDKERCHER; MATIAS, 2011, p.86).

Na visão de Dias (2010) o professor precisa estar preparado para convidar o aprendiz para interagir no processo de formação utilizando as TIC's. Como nem todos os professores formadores estão preparados para isso, faz-se necessário que a mesma se dê na modalidade continuada e essa capacitação deverá prever uma formação de caráter educacional e não operacional; voltada para a utilização pedagógica dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem.

5.3 A EaD para a formação de professores: um mal necessário?

Inicialmente, os cursos a distância foram pensados como uma possibilidade de

estimular e viabilizar a formação continuada ou Educação permanente de professores, sem removê-los da sala de aula. Em vez de o professor se deslocar até o local onde ele recebe a instrução, o material instrucional vai até o professor.

No entanto, muitos cursos a distância apresentam os mesmos problemas dos presenciais de formação em massa: a interação, mesmo usando tecnologia de comunicação de ponta, ainda é unidirecional, o conteúdo e o material instrucional ainda são descontextualizados da prática do professor e não contribuem para a criação, no seu local de trabalho, de um ambiente favorável à mudança a ser implantada.

De acordo com Giolo (2008), o movimento inicial da EaD que era de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), foi repleto de mérito e —porque não dizer?— de êxito. Entretanto, o autor salienta que não se pode falar o mesmo sobre o que veio depois, quando os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, deslocadas dos espaços tradicionais de ensino aprendizagem.

Segundo o autor, atualmente, dificilmente, algum debate sobre Educação deixa de tocar na questão da qualidade (ou melhor, no problema da falta de qualidade). As discussões conduzem à indagação: o que é um bom professor e como formá-lo?

A atividade docente, na sua já longa trajetória, construiu uma cultura e uma malha institucional onde ela se dá: o seu *habitat*. A escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. Esses espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser (GIOLO, 2008, p. 1228).

Giolo (2008) assevera que considerar que esse *lócus* pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente é um erro colossal. Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem sucedido e é importante.

Segundo Helene (2012) a EaD apresenta vários problemas de ordem acadêmica e social. Um deles é a quase inexistência de programas de iniciação científica. Muito

provavelmente, os alunos não terão acesso fácil a boas bibliotecas nem ao necessário contato pessoal com outros estudantes e professores da mesma área e, menos ainda, com estudantes e professores de áreas diferentes, atividades diversificadas, essenciais para a construção da formação profissional e características essenciais das universidades. Os seminários, debates, curso extensão, programações culturais, aulas práticas e de laboratório bem como uma série de atividades extremamente importantes para a formação geral e profissional que acontecem no ambiente universitário, são inexistentes ou muito raras na EaD.

Para Giolo (2008) a maior preocupação ao se discutir a EaD como modalidade de ensino destinada a formação de professores está em desconsiderar que o que está em pauta não é a formação de professores para a docência a distância, mas a formação de professores através da modalidade a distância para exercer a docência presencial.

Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. (GIOLO, 2008, p.1228).

O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse conjunto de atividades, o ambiente (o lugar onde as coisas acontecem) e a natureza das relações que ali se constroem não são elementos neutros; são dimensões integrantes e constitutivas do processo. Sobretudo, são decisivas. Na formação de professores, o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais. Segundo Giolo (2008)

O que os defensores da Educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, *vis-à-vis*, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano. A autonomia, por exemplo, tida como a atitude ou o modo de ser específico da sociedade emancipada, moderna e democrática, é, na verdade, a expressão de uma relação entre pessoas, uma relação de igualdade e de respeito que mobiliza a dimensão individual e livre de cada um. A autonomia só pode ser construída socialmente e, nisso, é preciso concordar com Preti (2005, p. 129), quando diz que autonomia não é sinônimo de

autodidatismo, pois enquanto este consiste na capacidade de aprender por conta própria, aquela só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade. Outro exemplo: a inibição. Essa é um travamento psicológico que só se constitui na presença do outro e somente pode ser superada no exercício da vida social. A formação do professor caminha junto com a formação de pessoa autônoma e com a superação de toda a sorte de inibições. Como se fará isso, via internet? (GIOLO, 2008, p.1229).

Corroboramos com as ideias do autor: para ser autônomo tem-se que experimentar, comparar, problematizar, sentir, viver as experiências práticas, embrenhar-se no calor das discussões e na alegria das conquistas. A construção da autonomia não pode se dar no fazer e no agir individual, só a coletividade possibilitará experiências e construções suficientes para o exercício da autonomia. Outro ponto importante diz respeito ao exercício diário do fazer-se professor enquanto convivente com colegas de sala, professores e comunidade escolar.

Ainda, segundo Giolo (2008), se persistir a tendência que se acentua a cada dia, o Brasil poderá, no curto prazo, ver espaços universitários (os destinados às licenciaturas, por exemplo) sendo substituídos por polos de EaD, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e o da cultura elaborada menor ainda.

Os alertas das comunidades acadêmicas constituídas, posto que já não são recentes, estão aumentando de volume e “Sugere o bom senso que as maravilhas da tecnologia da informação devem jogar a favor da sala de aula e não contra ela, especialmente quando se trata de formar professores que serão destinados às salas de aula” (GIOLO, 2008, p.1229).

Helene (2012) corrobora com as ideias de Giolo, ao alertar que a EaD cresceu de forma muito expressiva ao longo da década de 2000, passando de pouco mais de 6.000 vagas para 1,7 milhões de vagas em 2010²¹. Levando-se em consideração que este número é praticamente igual ao de concluintes do Ensino Médio que foi da ordem de 1,8 milhões em 2010, o autor analisa que

Não há nenhum sentido nisso, ainda mais se considerarmos que o número de vagas em cursos presenciais é muito superior ao número de formados do Ensino Médio. Quem ganha com isso é certamente o setor privado que detém mais de 97% das vagas em EaD, exercendo assim um enorme poder de barganha e de pressão sobre ações que eventuais órgãos de controle do sistema educacional possam vir a ter no futuro para corrigir a distorção criada (HELENE, 2012, s.p).

Segundo o autor deve haver preocupação com a forma como a EaD vem assumindo o

²¹Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica e da Educação Superior, Inep, 2010.

controle da Educação Superior em nosso País, em um claro movimento de substituição e não de complementação dos modelos de formação superior, “[...] entre nós, o EaD não é algo a mais para se oferecer aos educadores e educandos, mas algo que pretende substituir o ensino presencial, em especial no que diz respeito à formação de professores” (HELENE, 2012, s.p).

Ainda segundo Helene,

[...] a maior parte das vagas oferecidas no EaD é na área de Educação (36% delas) que inclui a formação de professores nas diversas modalidades. A área de Gerenciamento e Administração ocupa o segundo lugar, com 31% das vagas [...] Ciências Sociais, Computação, serviço Social e Contabilidade têm, cada uma, cerca de 5% das vagas. Áreas com maior prestígio social e maior controle por parte dos conselhos de classe e de outros órgãos ou ministérios além do MEC (como ocorre com cursos na área de saúde) têm uma participação nas vagas bem menor ou mesmo nula. Assim, na área de Engenharia, apesar da importância da profissão para o desenvolvimento do setor produtivo, a reconhecida carência desses profissionais e a grande procura por parte dos estudantes, tem menos do que 1% das vagas ofertadas em EaD. Enfermagem também tem menos do que 1% e Odontologia e Medicina, nenhuma (HELENE, 2012, s.p).

O mesmo autor salienta que

Evidentemente, poder-se-ia argumentar que é natural que Medicina e Odontologia sejam incompatíveis com o EaD por exigirem uma experiência prática com pessoas; mas o mesmo argumento não valeria para enfermagem? E para professores, cuja totalidade da vida profissional será em contato direto com pessoas (os estudantes), o argumento não seria ainda mais forte? E para professores nas áreas de Biologia, Física e Química, como formá-los sem um intenso contato com práticas de laboratório? Não restam dúvidas de que as proporções da vagas oferecidas em EaD não estão relacionadas às necessidades nacionais de profissionais, mas sim, são em número tão maior quanto mais frágil e menos controlada é a profissão e mais “vendável” for o curso (HELENE, 2012, s.p).

A justificativa em defesa da EaD no Brasil reside na premissa de que há uma carência de professores no País, especialmente para atuarem no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental. A premissa é correta: realmente faltam professores para atuarem nas salas de aula, especialmente nas escolas públicas e os que atuam estão sobrecarregados. Mas qual seria a causa disso? Há realmente a falta de professores formados? Seria a impossibilidade de formá-los em cursos presenciais que estaria causando este fenômeno?

Para Helene (2012) a resposta a estas indagações é não. Não é verdade que não existem professores em quantidade suficiente para atender à demanda:

Eles e elas existem, mas cerca de um milhão de pessoas com cursos de

Licenciatura estão fora das salas de aula. Esse número de professores que não se dedicam ao ensino corresponde a cerca de 70% das pessoas que concluíram cursos de Licenciatura nos últimos 25 anos e que, portanto, estão na idade profissionalmente ativa. E a explicação para esse fato é fornecida pelas condições de trabalho, pelo baixo prestígio da profissão, pelo desrespeito profissional que sofrem até mesmo por parte das pessoas responsáveis pela execução das políticas educacionais do País e pelas condições salariais. Há apenas duas únicas áreas em que o número de professores é inferior à demanda: Física e Química. Mas, mesmo nessas áreas, há um número de professores formados fora das salas de aula. Grande parte deles poderia ser incorporada ao quadro de professores ativos caso houvesse melhores condições de trabalho. Se na média, cerca de 70% dos licenciados formados não dão aulas, em Física esse percentual chega a 75% e em Química, a 80% (HELENE, 2012, s.p.).

No tocante à falta de professor para atuar na Educação Básica, a tentativa de utilizar o ensino a distância, algo que tem sido extremamente explorada pelo Governo para resolver o problema, é falaciosa e incorre em um erro tão grave quanto o real problema, afirmam Helene e Minto (2008). A falta de professores é causada pelas precárias condições de trabalho nas escolas públicas, o que inclui a quase total ausência de bibliotecas e de laboratórios (bem equipados e mantidos) e pelos péssimos salários pagos aos profissionais que nelas trabalham.

Tais fatos explicam, igualmente, a alta evasão nos cursos de Licenciatura, e o não raro recurso à migração para cursos mais atraentes, a enorme quantidade de professores já formados que passam a se dedicar a outras atividades, seja integralmente, seja mantendo a docência como um “bico” (HELENE; MINTO, 2008).

Pelo exposto, parece claro que a alegação de que a expansão da EaD tem-se dado em função da necessidade de se formar professores, não procede. Valorização dos profissionais da Educação deveria ser a “bandeira de Governo” para se resolver o problema da falta de profissionais dispostos a ingressar na carreira, depois de formados.

Há que se concordar que não falta profissional habilitado a exercer o magistério, o que falta é o profissional motivado, estimulado mediante uma carreira com salários dignos, a valorização e o reconhecimento da importância deste ofício para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Para Helene e Minto (2008) no Brasil, o ensino a distância tem sido equivocadamente recomendado de maneira especial para a formação de professores. Inadvertidamente as alegações apresentadas em favor do ensino a distância, em especial no que se refere à formação de professores, talvez consigam convencer uma parte da população, dada a situação desesperadora do ensino no País, em todos os seus níveis e modalidades, cujos indicadores quantitativos e qualitativos têm sido péssimos. Mas tentar resolver o problema da formação de

profissionais, sobretudo de professores, por meio do ensino a distância, é uma inadequação pela qual se pagará muito caro no futuro.

Giolo (2008) manifesta-se a favor de que a formação de professores a distância deveria se restringir à formação de pessoas interessadas em se preparar para ensinar a distância, professores interessados em atuar na EaD. Professores para o ensino presencial deveriam ser formados em cursos presenciais, salvo os casos em que se tratar de professores em serviço e não havendo formas presenciais ou mistas possíveis de serem oferecidas.

A Universidade Estadual do Mato Grosso e a Universidade Federal de Roraima estão com excelentes propostas de formação para indígenas e as realizam em formatos que conjugam tempos especiais para as aulas presenciais e tempos para a prática comunitária. Nenhuma experiência atinge de maneira mais eficaz os sertões deste País (GIOLO, 2008, p.1233).

Helene (2012) comunga da mesma ideia de Giolo (2008) ao asseverar que os diversos países desenvolvidos que adotam a EaD o fazem como algo adicional à Educação presencial, não como algo que a substitua e o fazem em proporções muito menores que as aqui mencionadas.

Ao fazê-lo sempre direcionam essa modalidade de ensino àqueles que realmente não têm possibilidades de ter acesso ao ensino presencial como prisioneiros, pessoas incapacitadas de locomoção, aqueles que trabalham em tempo integral, militares engajados, entre outros. “E as elites certamente não optam pelo ensino a distância, nem para a formação de seus jovens nem para a escolha dos profissionais que as assistem. E, também, certamente, as profissões de maior prestígio social jamais considerariam a hipótese de optar pela EaD” conclui o autor.

Ainda, segundo Helene (2012),

No Brasil, entretanto, tem se adotado o EaD em substituição ao ensino presencial, o que poderá comprometer gravemente a qualidade da formação inicial dos profissionais, em especial se o profissional assim “formado” tiver que atuar na “formação” de outros profissionais, como é o caso do professor. Em particular, formar professores por meio da EaD poderá comprometer duas gerações, a dos próprios professores formados e a de seus alunos (HELENE, 2012, s.p.).

Na visão de Helene e Minto (2008) a qualidade da Educação Superior no Brasil está bastante comprometida, como ilustram fatos recentes relacionados, por exemplo, aos cursos de Medicina e de Direito, tanto por causa da insuficiência de instrumentos legais de efetiva fiscalização e controle como pela existência de incontáveis instituições privadas mercantis,

que agem com a preocupação central de auferir ganhos financeiros. Esses componentes da realidade fazem com que as possibilidades de controle da qualidade do ensino a distância sejam ainda mais frágeis, comprometendo fortemente o nível dos profissionais formados no País, sobretudo nas áreas estratégicas, com destaque especial para os professores, que têm indiscutível responsabilidade na formação de todos os profissionais.

Segundo Helene (2012) há, no Brasil atualmente cerca de 200.000 mestres e 100.000 doutores, o que daria um total de 300.000 profissionais preparados para a docência em nível superior. “Esses profissionais têm plenas condições de contribuir com um Ensino Superior presencial de qualidade e o fariam com competência, pois foi para isso que se formaram” (HELENE, 2012, s.p).

Entretanto grande parte deste contingente é subutilizada. Perder a oportunidade de associar o interesse e a capacidade de trabalho dessas pessoas às necessidades e possibilidades do País é um erro duplo: a um mesmo tempo, desperdiçamos os esforços feitos para formar essas pessoas e oferecemos, em contrapartida, um Ensino Superior, via EaD, precário. Descartamos a possibilidade de aproveitar os quadros já formados em nosso Ensino Superior presencial e enveredarmos pelo caminho do EaD não parece muito inteligente, conclui (HELENE, 2012).

Uma boa política de expansão do Ensino Superior público presencial para a formação de professores e de outros profissionais poderia valer-se desses mestres e doutores já formados, com enorme vantagem para toda a sociedade (HELENE; MINTO, 2008).

Acreditamos na necessidade de estreito acompanhamento da experiência de ensino a distância para a formação de professores, visto que não existem dados qualitativos sobre a formação dada pelos cursos de Licenciatura a distância no Brasil.

Concordamos que a falta de professores realmente não está relacionada à falta de cursos de Licenciatura para formação de professores na modalidade presencial e sim à crise pela qual passa a carreira docente. Vemos com restrições as condições em que a EaD, na significativa maioria das instituições, está sendo oferecida.

É preciso reflexões e ações urgentes acerca de Educação, tecnologia e formação de professores. Não se pode tolerar que esta modalidade de ensino cresça avassaladoramente sem que sejam criados mecanismos de controle da qualidade do ensino e de avaliação da eficiência e eficácia dos cursos oferecidos pelas IES de maneira geral.

É preciso formação adequada, valorização profissional e ambiente escolar atativo para que os profissionais, hoje habilitados, sintam interesse em exercer sua profissão de formação, ou seja, atuar na Educação Básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, retoma-se o problema da pesquisa, uma vez que foi a busca de sua resposta que desencadeou este estudo. A questão que traz inquietação aos professores da Educação Básica e aos pesquisadores da área da Educação é compreender se a modalidade de Educação a Distância *on-line* tem se mostrado eficiente na formação de professores para atuarem na Educação Básica.

A questão norteadora da pesquisa era responder a seguinte indagação: é possível formar bons docentes para a Educação Básica por meio da EaD *on-line*?

O objetivo geral do presente estudo era sistematizar os saberes e competências essenciais para o exercício da docência na Educação Básica e investigar se os cursos de EaD *on-line* destinados à formação de professores contemplam todos esses saberes.

Além deste objetivo, o trabalho pretendia ainda analisar a conjuntura em que se processa a EaD no Brasil; identificar as principais contribuições do ensino a distância para o sistema educacional brasileiro e contribuir com avanços no debate sobre a eficiência dos cursos de formação de professores na modalidade EaD.

De acordo com a presente pesquisa, os profissionais do magistério superior no Brasil, em geral, dominam os saberes disciplinares dos conteúdos que lecionam, mas não tem formação pedagógica específica. São mestres e doutores de diversas áreas profissionais (médicos, engenheiros, advogados, físicos) sem formação pedagógica. A legislação vigente postula que, para exercer o magistério no Ensino Superior, é necessária a titulação de mestre ou de doutor; excluindo-se assim, qualquer exigência de formação pedagógica para atuar como docente nesse nível de ensino. Para atuar na docência do Ensino Superior é necessário apenas o título de mestre ou de doutor. Como se sabe, os cursos de Mestrado e de Doutorado formam pesquisadores, não professores.

Parece prevalecer o pressuposto de que, pelo fato de serem mestres, doutores e pós-doutores são profundos conhecedores dos assuntos específicos de sua área de atuação e, dessa forma, a docência seria uma atividade natural e inerente aos saberes da experiência e de conteúdos específicos relativos à docência. Parece predominar no meio acadêmico a concepção de que quem sabe, naturalmente sabe ensinar, mantendo-se a crença de que a docência seja um dom natural.

São especialistas em uma determinada área do conhecimento, mas com precária formação no campo educacional. Sem a formação pedagógica específica para docência falta ao professor os mecanismos que possibilitam refletir sobre sua experiência como aluno, sobre

os modelos de docência que viveu, os modos de dar aula, as concepções de aluno e da forma pela qual aprendem. Estudos apontam que não se pode falar de profissionais da Educação que não dominem o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, a gestão de currículo, a compreensão dos processos de interação e mediação pedagógica, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e de planejamento como atividade educacional.

É a formação pedagógica que possibilita esse conhecimento. Saber a matéria ou ser um bom profissional na área não significa saber ensinar. O saber docente é um saber plural, heterogêneo e inclui os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, profissionais, experienciais. A experiência representa um elemento importante do processo formativo, mas não suficiente. Não basta ser especialista em determinado conteúdo para se garantir ser naturalmente capaz de ensinar.

O saber pedagógico capacita o professor em relação à epistemologia do conhecimento, aos métodos de aprendizagem, às teorias do desenvolvimento da inteligência, da linguagem, do pensamento e às diversas técnicas metodológicas. Sem a devida formação pedagógica, o fazer docente tende a ser uma prática imitada com base em antigos mestres e as escolhas didáticas a serem restritas, já que conhecem poucas técnicas. Sem conhecer outras possibilidades, repete modelos de aulas tradicionais que vivenciou como aluno e aplica os novos recursos em metodologias que conhece.

São raras as instituições que oferecem capacitação pedagógica para os profissionais que estão iniciando a carreira docente. Geralmente, esses profissionais são acolhidos pelas universidades, que ignoram a importância da formação pedagógica para o exercício da docência e não oferecem aos mesmos nenhuma capacitação específica para o fazer docente. Os espaços de formação continuada não constituem uma prática comum quando se trata da docência universitária.

Dessa forma, esses professores assumem a docência em um ato solitário, contando com a intuição e com os modelos de docência ou referenciais de conduta que lhes foram apresentados enquanto alunos, na figura de seus professores, ao longo de sua trajetória estudantil.

Instala-se, assim, um processo de naturalização da docência e com ele a manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirando-se em seus antigos professores. A sua atuação profissional se dá através de um processo de adaptação dos processos vividos como

aluno e da troca de experiências com colegas professores. E assim vão construindo o ser e o fazer profissional, próprios.

Estudos postulam que o saber do professor se fundamenta na tríade dos saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. E é na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e formarem seus saberes-fazeres docentes.

É na mobilização desses saberes, sejam eles referentes ao domínio de conteúdos de determinados assuntos adquiridos na academia, ou referentes a saberes da prática docente, que o professor construirá a sua competência. Os saberes alicerçarão essa construção, pois em sua prática cotidiana, ao se verem diante de uma situação inusitada, os professores se valerão dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, quer seja com os professores, com colegas de sala e/ou através de experiências vividas nas escolas, durante as atividades práticas, para enfrentarem as adversidades cotidianas em seu ambiente de trabalho.

Assim, o saber está a serviço do trabalho, pois estes fornecerão os princípios e norteamentos para o enfrentamento e solução das demandas cotidianas. Ou seja, sem uma boa formação que garanta aquisição sólida dos saberes essenciais ao exercício da docência que envolvem os saberes: da formação profissional, os disciplinares, os curriculares, os pedagógicos, os experienciais, os do conteúdo e os da ação pedagógica, a competência profissional certamente estará comprometida.

O uso das TIC's constui-se em um outro desafio a ser enfrentado por esses professores. Apesar de aceitarem e entenderem o poder recursivo das TIC's parecem ainda não encontrarem formas de explorar plenamente esse potencial em sua atividade docente.

O aspecto mais problemático no uso das tecnologias aplicadas à Educação reside no fato de os professores não possuírem formação para o uso adequado das TIC's. Sem a devida formação, os professores não conseguem utilizar essas novas tecnologias em sua plenitude, explorando toda a sua potencialidade e poder transformador dos processos de ensinar e de aprender. E mesmo quando as utilizam, não conseguem modificar a sua metodologia, ou seja, apenas conseguem mesclar velhas práticas. As técnicas metodológicas não foram modificadas com a introdução desses recursos no contexto educacional. No geral, os docentes apenas adaptaram esses recursos às metodologias tradicionais de ensino.

Estudos demonstram que o maior desafio para a integração pedagógica desses recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem está na formação docente. O professor precisa de formação para apropriar-se dos saberes da formação profissional, dos saberes pedagógicos e da ação pedagógica, para o reconhecimento e a exploração plena das

potencialidades didáticas das TIC's e, assim, transpor esse conhecimento para a prática educacional, modificando a prática docente, tornando o ensino mais atraente, significativo e qualitativo.

Não basta fazer uso das novas tecnologias, é preciso transformá-las em ferramentas a serviço de atividades educacionais instigantes, ricas e desafiadoras. Isso só será possível se o professor dominar os saberes próprios da formação docente, sem eles, pode-se até utilizar as TIC's em uma variação quantitativa, mas a qualidade do produto final deixará a desejar.

Disto tudo isso, chega-se aos Saberes Tecnológicos, que englobam tanto os saberes instrumentais quanto os saberes específicos para a integração tecnológica. Exigem-se, hoje, do professor novas competências, novas habilidades e novos conhecimentos que o habilite a utilizar de forma ampla e produtiva as novas TIC's.

Entre os novos saberes e competências necessários para essa utilização, o professor precisa conhecer, saber exatamente para que servem esses novos instrumentos, como utilizá-los e usá-los da melhor forma possível. Deve ser capaz de identificar possibilidades e limites do uso de cada tecnologia e desenvolver novas metodologias para os processos de ensino e aprendizagem. É necessário que esse saber não se limite a uns poucos recursos relacionados ao uso do computador e da *Internet*. Acontece que o professorado não conhece os diversos *softwares* existentes na atualidade e as potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação para o processo de ensino e aprendizagem.

Como consequência, o saber tecnológico tem sido utilizado de forma restrita. Mesmo de posse de alguns saberes tecnológicos, os professores não conseguem inovar sua prática. A utilização de programas de digitação de texto, de produção e exibição de *slides* e de pesquisa na *Internet* não é suficiente para alterar a prática metodológica do professor em sala de aula. Estudos mostram que a utilização desses recursos, na maioria das vezes, apenas substitui a tradicional lousa, o giz e o retroprojetor. A verdadeira inovação não está nas ferramentas tecnológicas, mas nos fins a que se prestam. Sozinhas, são incapazes de tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos para os estudantes.

As TIC's apresentam-se com uma potencialidade didática ainda não explorada em sua plenitude pelos docentes. Para que o professor tenha conhecimento das potencialidades educacionais do computador e da *Internet* e seja capaz de alterar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem, é necessária uma formação que inclua o conhecimento das ferramentas tecnológicas e o entendimento de como integrar o computador à sua prática de ensino.

O maior desafio para integração pedagógica das TIC's no processo de ensino e aprendizagem está na formação docente. O professor necessita de formação para o reconhecimento das potencialidades didáticas das novas tecnologias. Para atuar na EaD *on-line*, os professores precisam não só dominar e utilizar com segurança esses novos recursos tecnológicos, como também incorporá-los às atividades cotidianas de forma a potencializar e enriquecer o fazer docente cotidiano transformando-os em eficientes recursos pedagógicos.

No entanto, os achados deste estudo mostram que a Educação tecnológica tem pouco espaço na formação do professor tanto para os que atuam no Ensino presencial quanto para os que atuam na EaD *on-line*. Pode-se afirmar que os professores que estão atuando na EaD *on-line*, são migrantes dos cursos presenciais, não recebem formação ou capacitação para atuar de forma eficiente nos ambientes virtuais de aprendizagem e não possuem, necessariamente, formação e experiência profissional para atuar nessa modalidade de ensino, como estabelecem os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

São esses professores, que atuam no Ensino Superior presencial, sem formação docente que lhes propicie a apropriação dos saberes e das competências essenciais ao exercício do magistério; sem habilitação e, às vezes, sequer capacitação suficiente que lhes confiram a capacidade técnica e/ou os saberes tecnológicas que os habilitem a utilizar as novas tecnologias de forma consciente e emancipadora, que atuam na EaD *on-line*. E mais, os cursos realizados na modalidade EaD *on-line* possuem maioria dos alunos matriculados para os cursos de formação de professores. Até porque é objetivo da UAB oferecer prioritariamente cursos de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Partindo da premissa de que o uso intenso de múltiplas mídias; mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem; uso de AVA's suportados pelas TIC's; aprendizagem autônoma; interação e interatividade; aprendizagem colaborativa são características da EaD *on-line*, não se pode conceber que esses cursos abriguem professores sem o devido preparo pedagógico e tecnológico para o enfrentamento deste que se constitui um enorme desafio para os dias atuais, garantir: acesso, permanência e qualidade na Educação *on-line*.

Pois bem, se os profissionais que atuam na EaD *on-line* não possuem formação docente, ou seja, não se apropriaram dos saberes próprios da formação profissional, que lhes possibilite a invocação dos conhecimentos acadêmicos específicos da docência bem como a sua utilização e experimentação por meio da prática cotidiana e, assim, construir a competência profissional, como poderão formar professores que atuarão na Educação Básica?

Como ensinar aquilo que não lhes foi ensinado? Como tratar dos saberes específicos da profissão docente sem conhecê-los, sem dominá-los ou os praticar.

E mais, estamos falando de professores que também não possuem os saberes tecnológicos, adquiridos por meio da Educação Tecnológica, essenciais para se implementar o fazer pedagógico inovador; transformador das atividades docentes, dos modos de ensinar e de aprender tão propalados pelas políticas da EaD, para cursos que se utilizam basicamente das TIC's e dos AVA's, como é o caso dos docentes que atuam na EaD *on-line*.

O estudo demonstra que falta ao professorado que atua na EaD *on-line* requisitos imprescindíveis para a atuação eficiente nessa modalidade de ensino. Em se tratando de um curso destinado a formação de professores da Educação Básica, essa deficiência se acentua. Sem a devida formação esses professores não terão competência profissional adequada e experiências pedagógicas suficientes para dar à formação profissional, desses futuros professores, o embasamento didático e metodológico que lhes possibilitem o sucesso profissional.

É nos saberes pedagógicos que se encontram os referenciais para se trabalhar o conhecimento como processo de ensino que se dão em espaços coletivos: as escolas, as salas de aula, as comunidades escolares, concretamente consideradas. Os saberes pedagógicos não são aprendidos e colocados em prática, mas ao contrário, são construídos a partir do diálogo entre teoria e prática; daí a importância da convivência prática dos alunos, futuros professores, com a realidade das escolas, pois dos diálogos construídos em salas de aula, a partir das experiências vividas por meio de atividades práticas, realizadas *in loco*, vai-se construindo o saber pedagógico essencial para a boa prática docente.

Os estágios supervisionados são um bom exemplo dessas vivências práticas, quando bem feitos, acompanhados de perto pelos professores, tornam-se uma experiência riquíssima e fonte em potencial para a construção dos saberes da docência. Ao trazer para a sala de aula, dividindo com colegas e professores as experiências, boas ou ruins, exitosas ou não, está se proporcionando momento ímpar para, a partir de uma situação real, livre de concepções poéticas do fazer docente diário, analisar e apresentar possíveis soluções para um dado problema bem como socializar e divulgar as práticas que se considerem como exitosas e dignas de serem internalizadas e praticadas futuramente ou, se for o caso, refutá-las.

Aprende-se na convivência diária com os colegas em sala, com os modos de ser e agir dos professores, nos seminários, palestras, apresentações de trabalhos em grupo ou individuais, nos experimentos em laboratórios, bibliotecas, salas de informática etc. Esses são

momentos e espaços de aprendizagem extremamente ricos e significativos para a construção dos saberes da docência.

A atividade docente, na sua longa trajetória, construiu uma cultura de malha institucional onde ela se dá: o seu *habitat*. A escola, a academia e a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. São espaços de socialização, de vida política e de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber, no que são e no que podem vir a ser. É um erro considerar que esse *lócus* pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos sujeitos, especialmente aqueles que pretendem se preparar para a atividade docente.

Só se ensina quando o aluno aprende. É preciso que se permita ao aluno aprender. Essa permissão só é dada ao aluno se o professor sabe ensinar. O saber ensinar é uma atividade complexa que envolve diversos saberes e inclui a competência para transformar pedagogicamente os conteúdos, para torná-los desejáveis e compreensíveis para os estudantes, dando-lhes forma e sentido. O conhecimento didático-metodológico é exatamente o saber que habilita o docente a fazer essa transposição, fundamentando suas decisões da maneira mais adequada de fazer esse processo.

A partir do estudo é possível inferir que o processo de construção dos saberes dos professores perspassa os muros acadêmicos para se juntar ao viver e ao fazer cotidiano dos licenciandos, futuros professores. Nesse processo de construção as experiências extracurriculares precisam ser valorizadas e as relações interpessoais e afetivas são extremamente importantes, pois contribuem significativamente para se formar professores seguros, competentes e emocionalmente situados.

O que está em pauta não é a formação de professores para a docência a distância, mas a formação a distância para a docência presencial. Os professores irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos, mas um conjunto de saberes e habilidades – método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência, postura, etc. – coisas que se aprendem nos livros, mas principalmente na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas da sala de aula, dos corredores da instituição, etc.

As pessoas não se formam apenas com base nas relações instrumentalmente mediadas, essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, de vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do ser humano. As maravilhas da tecnologia da informação devem jogar a favor da sala de aula e não contra ela, especialmente quando se trata da formação de professores que serão destinados às salas de aula presenciais.

À luz do presente estudo pode-se afirmar que os cursos de EaD *on-line*, destinados à formação de professores para a Educação Básica não possibilitam uma formação profissional satisfatória pois eles não contemplam os saberes e competências essenciais para uma boa atuação docente.

Faltam aos professores formadores desses cursos os saberes da formação profissional, pois a maioria não possui habilitação profissional específica para a docência. Faltam-lhes os saberes tecnológicos imprescindíveis para se atuar com eficiência nos AVA's. Falta o contato físico, o vis-à-vis, as relações interpessoais, os confrontos entre teoria e prática aqui considerados como essenciais para a aquisição dos saberes e a construção das competências profissionais requeridas para a profissionalidade docente.

Os resultados do presente estudo apontam que a EaD *on-line* é uma modalidade de ensino que vem se consolidando no País. É uma realidade posta e veio para ficar. Não se pode negar que a EaD traz em seu bojo, por suas especificidades, maiores possibilidades de atendimento às necessidades e particularidades individuais daqueles que, até então, não tiverem acesso ao Ensino Superior, por razões diversas. É indiscutível o seu alcance geográfico, o que possibilita a democratização do acesso ao ensino. É irrefutável o potencial pedagógico das TIC's, desde que sejam plenamente exploradas. São indiscutíveis as contribuições que a EaD pode trazer ao ensino no País. Todavia, há muito que se fazer para que a EaD possa ser reconhecida pela qualidade do produto ofertado.

É discutível a forma pela qual a EaD tem sido implementada em nosso País; é questionável a qualidade, ou melhor, a falta de qualidade apresentada pela maioria dos cursos oferecidos. Na maioria das vezes ela se tem apresentado como uma forma aligeirada e, até facilitada, para se concluírem os estudos. Essas deficiências precisam ser mencionadas, discutidas, repensadas e sanadas.

É possível que, em um futuro próximo, se consigam melhores resultados na EaD, mas, para tal são necessárias políticas públicas que garantam continuidade dos projetos; legislação específica para a EaD; mecanismos mais severos de acompanhamento e avaliação dos cursos

e das instituições ofertantes de EaD; exigência de formação profissional e qualificação técnica e pedagógica para atuar na EaD, especificamente nos cursos de formação de professores.

Portanto, além das competências e saberes necessários à docência de maneira geral, ao atuar na EaD, os professores necessitam ampliar essas competências e saberes que vão desde o domínio da utilização das tecnologias à capacidade de envolver e interagir a distância.

REFERÊNCIAS

ABED, Censo EAD.BR: **Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil 2013-** Censo EaD.br: analyticreportofdistancelearning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu] – Curitiba: Ibpex, 2014.

ABED - Associação Brasileira de EaD. **Censo EAD Brasil 2014:** Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1º edição 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2014_pt.pdf. Acesso em 18/01/2015.

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ALAVA, Seraphin & colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. de. **O computador na escola:** contextualizando a formação de professores. Tese de Doutorado em Educação: supervisão e currículo. PUC/SP. 2000.

Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In MORAES, M.C. (Org.). **EaD:** fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

EaD na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n.2, Jul-Dez, 2003.

As teorias principais da andragogia e da heutagogia. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **EaD:** o estado da arte. São Paulo, Pearson, 2009.

Educação à Distância no Brasil: Diretrizes políticas, fundamentos e práticas. Disponível em:
<http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>. Acesso em 20/11/ 2014.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: _____ (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, O. (Org.). **EaD:**

inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 57-74.

ALVES, L. R. G. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.) **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. 2009.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 12/08/2015.

AMARILLA FILHO, P. EaD: Uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte v. 27, n.2 maio/ago 2011.

ARAÚJO, H., QUEIROZ, V. **Aprendizagem cooperativa e colaborativa**. São Paulo/Brasília, Brasil. Disponível em: www.studygs.net/portuges/cooplearn.htm. Acesso em 20/08/2014.

ARÉTIO, L. G. Educación a distancia. Bases conceptuales. In: **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad de Educación a Distância - UNED, 1994.

ARMENGOL, M. C. **Univesrsidad sin classes**. Educación a distância en América Latina. Caracas: OEA-UMA-Kepelusz, 1987.

ARRUDA, E. P. **EaD no Brasil**: a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012. 284 p.

_____ (Orgs.). **Curso de formação de tutores para EaD**. Versão 1.2. Uberlândia: CEaD/UFU/UAB, 2010, p. 42-46.

_____ **Curso de formação de tutores para EaD**. Versão 1.4. Uberlândia: CEaD/UFU/UAB, 2011, p. 54-58.

BARBOSA, A. F.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007.

BASTOS, CARDOSO E SABATINI. **Uma visão geral da EaD**. 2000. Disponível em: <http://edumed.net/cursos/Edu>. Acesso em 11/12/14.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma Pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 65, 1998.

_____ Ensaio sobre a educação a Distância no Brasil. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abr. 2002.

_____ **EaD**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa em um paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 67-131.

BIELSCHOWSKY, C. E.O crescimento da EaD no Brasil. In: **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância** (ABRAEAD), 2008.

BONILLA, M. H. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 10/09/2014.

____ Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 27 de /09/2014.

____ Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Diário oficial da União, 30 de janeiro de 2009.

____ Ministério da Educação. **Portaria nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2005. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20/10/2014.

____ Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006, publicado no D.O.U de 09 de junho de 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso 16/11/2014.

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

____ **Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED**. Programa de capacitação a Distância ora Gestores Escolares – PROGESTÃO. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao>>. Acesso em 16/10/2014.

BRUNO, A.R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na Educação online: professorar e (ou) tutorar? In: BRUNO, Adriana R. [et al.,]. **Tem professor na rede**. Juiz de Fora MG, UFJF, 2010.

CAPES, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia> Acesso em 16/01/15.

CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância:** e agora? Orientações práticas para o uso de tecnologia de EaD. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venancio. 6. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 698 p.

CENSO EAD 2014. **Relatório anual**. Disponível em:
http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censoead/1193/2013/09/http/www.abed.org.br/censoead/censoead.br_2013_pt.pdf. Acesso em 12/ 02/2014.

CUNHA, M.I. O bom professor e sua prática. 24ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CORRÊA, D. M. **Introdução à EaD e AVEA** / Denise Mesquita Corrêa. 2. ed. -- Florianópolis: IFSC, 2014. 74 p.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 182 p. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio/agosto, 2006.

DELORS, J. et al., **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6.ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIMENSTEIN, G. **O aprendiz do Futuro**. Disponível em:
[<http://www.uol.com.br/aprendiz/aprendiz/index.html>](http://www.uol.com.br/aprendiz/aprendiz/index.html). Acesso em 12/01/14.

_____ (1999). **Educar é ensinar o encanto da possibilidade**. Disponível em:
[<http://www.hipernet.ufsc.br/forums/Convidados/cidadania/dimenstein.htm>](http://www.hipernet.ufsc.br/forums/Convidados/cidadania/dimenstein.htm). Acesso em 20/01/14.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: Eduneb, 2009. p.15-34.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol. 29, n.104, PP. 891-917.

FARIA, E. T. EAD: desafios e propostas emergentes. In: FARIA, E. T. (Org.). **Educação presencial e virtual**: espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A.; **Professores do Brasil**: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente**. 2^a Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIOLO, J. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set/dez. 2008. Disponível em [<http://www.cedes.unicamp.br>](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 19/10/2014.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. **Tecnologias de Informação e Comunicação**: limites na formação e prática dos professores. In. Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu, 2006.

GONZALEZ, M. **A arte da sedução pedagógica na tutoria em EaD**. In:
_____ Fundamentos da tutoria em EaD. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRAVONSKI, I. R. O desafio de formar formadores na e para a Educação tecnológica: o método misto de pesquisa para a análise dos saberes e da aprendizagem docente no contexto das tecnologias de informação e comunicação. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/m: Acesso em: 15 abr. 2014.

HELENE, O. Ensino à distância não é solução, e sim um outro problema a ser superado. 2012. Disponível em:http://www.correiodcidania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7163:manchete220512&catid=34:manchete. Acesso em 03/01/2016.

HELENE, O. ; MINTO, C. A. **Educação a distância?** Jornal da USP, São Paulo, ano 24, n. 847, p. 6-12, out. 2008.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A EaD: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia:** situación y perspectivas. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz,1985.

INSTITUTO MONITOR. Dados retirados do site do Instituto Monitor. Disponível em [<http://www.institutomonitor.com.br/Quem-somos.aspx>](http://www.institutomonitor.com.br/Quem-somos.aspx). Acesso em 10/01/2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 08/02/2015

JACINTO, S. Ministério da Educação e Cultura. Projeto Veredas forma professores mineiros em 04 de março de 2005. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 18/09/2014.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education.** 3. ed. London: Routledge. 1996.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2010.

_____. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p.213-228.

LEMGRUBER, M.S. Educação a distância: expansão, regulamentação e mediação docente. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 145-159, mar/ago 2009.

LESSA, S. C. F. Os Reflexos da Legislação de EaD no Brasil. Brasília: ABED, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual.** São Paulo: 34, 1996.

_____. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: 34, 1996.

_____. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.

_____. **Educação e Cibercultura.** (2002).Disponível em:
<<http://www.sescsp.org.br>>. Acesso em 15/10/14.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: Para que? São Paulo, Cortez, 1998.

LITTO, F. M. O ensino a Distância no Mundo. **1º Seminário de Ensino a Distância da Pontifícia.** Associação Brasileira de EaD ABED, São Paulo: Universidade Católica de Campinas, Setembro, 1999.

_____**Aprendizagem a Distância.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **EaD:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____**La Educación a Distancia:** de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2002. 328 p.

Para estudioso, EAD pode ajudar a preencher as lacunas do ensino.

Disponível em: <http://www5.usp.br/31866/para-pesquisador-ensino-a-distancia-pode-ajudar-a-preencher-as-lacunas-da-educacao-no-brasil/>. Acesso 21/02/2015.

LITWIN, E. **Educação a Distância:** Temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a Distância:** referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional: Plano Editora, 2001.

LOYOLLA, W. P. D. C.; PRATES, M. **EaD mediada por computador (EDMC):** diretrizes de Projeto para Pós-Graduação,,1998. IV Congresso RIBIE. Brasília,1998. Disponível em: <<http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/125.pdf>>. Acesso em 16/08/2014.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD:** a EaD hoje. São Paulo: Pearson. 2007.

MAROTO, M.L. M.; **EaD:** aspectos conceituais. CEAD, v.2, nº 08, jul/set. 1995, SENAI-DR/Rio de Janeiro.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade:** a prática docente no Ensino Superior. São Paulo: AVERCAMP, 2010. 190 p.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na Educação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MELO NETO, J. A. **Tecnologia Educacional:** formação de professores no labirinto do ciberespaço. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2007. 126 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 9.394,** de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 19/01/2015.

MISKULIN, R. G. S.; AMORIM, J. de A.; SILVA, M. da R. C. As possibilidades pedagógicas do ambiente computacional TelEduc na exploração, na disseminação e na representação de conceitos matemáticos. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p.71-83.

MOODLE. Disponível em: <http://www.moodle.org> . Acesso em fev. 2012.

MORAES, M. C. “O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica”. Em aberto, nº 70, ano 16, abr./jun., 1996. pp. 57-69.

MORAN, J. M. A utilização Pedagógica da internet na construção da aprendizagem. **1º Fórum de Discussão.** Realização: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional –

ABT/MG, 30 jun. 2000.

O que é EaD. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em 12/12/2014.

Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Editora Papirus, 2009.

Mudar a forma de ensinar e de aprender com Tecnologias: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/>>. Acesso em 11/10/2014.

EaD: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.136 p.

A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Editora Papirus, 5^a. Ed., 2012. 2^a reimpressão, 2013. 176 p.

Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo: Papirus, 21. ed., 2013.

Entrevista Especial: EaD no Brasil - situação e perspectivas. Disponível em <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=435>. Acesso em 12/11/2015.

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

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. (ORG). **Polidocência na EaD:** múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n.2, p1-11, 2004.

NARDIN, A. C. de; FRUET, F. S. O.; BASTOS, F. da P. de. Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. **Revista Renote**. v.7, n. 3, p. 1-10, dez. 2009. NDIN, FRUET E BASTOS, 2009.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. M. M. Preconceito ou despreparo? Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre formação de professores na modalidade EAD. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

NISKIER, A. **EaD:** a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. B. Noções de EaD. In **EaD Brasília**: INED: UNB, 4/5 Dez/93.

NUNES, C. M. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001

OLIVEIRA, E. G. **EaD na Transição Paradigmática**. Campinas. SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, E. S. G.; FERREIRA, A. C. R.; DIAS, A. C. S. Tutoria em EaD. Avaliação e compromisso com a qualidade. In: **Congresso Internacional de EaD – ABED, 11**. Salvador,

set. 2004.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes *on-line* Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. In: **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço:** estratégias eficientes para salas de aula *on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, A. T. C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem:** em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna. 2007.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. de A. História da EaD e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R; (Orgs.) *et.al.* **Educação superior a distância – comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PEREIRA, J. N. dos S. **EaD no Brasil.** Fundação CECIERJ – Extensão, 2005. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0096.html>. Acesso em 12/11/14.

PFROM NETTO, S. **Telas que ensinam:** mídia e aprendizagem. Campinas: Alínea, 2001, 225p.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____ Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. 279 p. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).

PIMENTEL, M. G. O professor em construção. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

POZO, J.I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, Maria. **Tecnologias na Educação:** ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância; 2008.

PRADO, M. E. B. B (1999) **Da ação à reconstrução:** possibilidades para a formação do professor. Coleção Série Informática na Educação - TVE Educativa. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em 25/01/2015.

PRETI, O. EaD: uma prática mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). **EaD:** Inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: CEAD/UFTM, 1996, p. 15-56.

_____ **EaD:** fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUMT, 2009.

- EaD:** sobre discursos e práticas. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- PUCCI, B. Educação a Distância (EAD) virtual e formação de professores no Brasil:** considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. Piracicaba: UNIMEP, 2010.
- RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. de A., MENDONÇA, A. F. A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. CEFET-GO. 2007.
- ROCA, O. A autoformação e a formação a distância: as tecnologias da Educação nos processos de aprendizagem. In: SANCHO, Juana M (org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROCHA, H. O ambiente TelEduc para Educação à Distância baseada na *Web*: Princípios, Funcionalidades e Perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (org). **Educação a Distância: Fundamentos e Práticas.** Campinas: Unicamp/Nied, 2002. p.197-212.
- ROMANI, L. A. S.; ROCHA, H. V. InterMap: Visualizando a Interação em ambientes de EaD baseados na *Web*. In: INFOUNI 2001 – Encuentro Internacional de Informática en la Educación, 2001, Havana, Cuba. Anais, 2001.
- ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. 2009. In: SOTO, U., MAYRINK, MF, and GREGOLIN, IV. **Linguagem, Educação e virtualidade** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p.
- SÁ, I. M. A. **EaD:** Processo contínuo de inclusão social. Fortaleza, C.E.C., 1998.
- SALES, V. M. B. Formação e prática de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, 2011. 156 p.
- SANCHO, J. M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: **Crítica das práticas midiáticas:** da sociedade de massa às ciberculturas / org. José Luiz Prado. São Paulo: Hackers Editores, 2002.
- SANTOS, E. O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, n°.18, 2003.
- SARAIVA, T. EaD no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 70, p. 17-27, 1996.
- SARAIVA, L. M. Tensões que afetam os espaços de EaD. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 483-491, set/dez. 2006.
- SALVUCCI, M.; LISBOA, M.J.; MENDES, N.C. EaD no Brasil: fundamentos legais e implementação. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Volume 11, setembro de 2012.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abr., 2009.

SCHLEMMER, E. **Políticas e práticas de formação de professores a distância:** por uma emancipação digital cidadã. Disponível em http://www.unesp.br/Home/prograd/20110901_102143.DOC. Acesso em 12/12/2015.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational, v. 15, n.2, 1986.

SCHWARTZ, S.; BITTENCOURT, Z. A. **Quem é o “Bom Professor” Universitário?** Estudantes e professores de cursos de Licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. p.1-13.

SILVA, A. P.; RIBEIRO, T. N.; SCHNEIDER, H. N. UNIREDE: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações do Estado de Sergipe. **Scientia Plena**, vol. 2, nº 7, 2006. Disponível em www.scientiaplena.org.br. Acesso em 12/11/2015.

TAPSCOTT, D. Creciendo en un entorno digital: *la generación net*. Bogotá: McGraw Hill, 1998.

TARDIF, M. Saberes docente e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, K. **O Papel do Professor: do Contexto Presencial para o Ambiente Online e Vice-versa.** Disponível em:<http://www.revistaconecta.com/conectados/katiapapel.htm>. Acesso em: 31/07/2014.

_____ O professor virtual - reflexões sobre os seus papéis e sua formação. Disponível em <http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>. Acesso em 12/12/2014.

TELECURSO, informações retiradas do site.

<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/projetos-pelo-brasil.html>.

TelEduc, Ambiente virtual de aprendizagem. Disponível em:

http://www.teleduc.org.br/~teleduc4/pagina_inicial/teleduc.php. Acesso em 10/02/14.

ULLER, S.L.A. **Educação no ciberespaço:** EAD - possibilidades e contradições – IICIELLI Colóquio Internacional de estudos Linguísticos e Literários e 5º CELLI Colóquio de Estudos Linguísticos e Literário 12/06/2012. Disponível em:
[<http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1748_arq_1.pdf](http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1748_arq_1.pdf). Acesso em 16/12/14.

UNESCO, **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009:** As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social - UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: www.uab.capes.gov.br. Acesso em: 17/03/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Disponível em
[<http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/11961/juliomuller>](http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/11961/juliomuller). Acesso em 06/10/2015.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. - (Orgs.) **Aprendizagem em Ambientes Virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.