

**EVELINE MARIA REZENDE VALLE COSTA PETERS**

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA OS PRIMEIROS ANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE A  
DISTÂNCIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAMPO GRANDE/MS  
2009**



**EVELINE MARIA REZENDE VALLE COSTA PETERS**

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA OS PRIMEIROS ANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE A  
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Alda Maria do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAMPO GRANDE/MS  
2009**

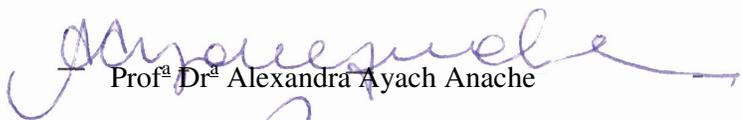
## COMISSÃO JULGADORA



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alda Maria do Nascimento Osório



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Morosov Alonso



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alexandra Ayach Anache



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jacira Helena do Valle Pereira

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os meus familiares que sempre me incentivaram. Aos meus pais que me proporcionaram uma educação que me permitiu alcançar esse título. Ao Lothar (esposo), Julius e Kurt (filhos) que sempre me apoiaram nessa caminhada e tiveram confiança no meu trabalho e incentivando-me a continuar a caminhada em busca desta realização.

## AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos em qualquer trabalho é tarefa tão complexa quanto delinear os traços iniciais para esta dissertação de mestrado, isso porque, mesmo sendo um trabalho individual construído com o apoio e conselhos de uma Orientadora, muitas pessoas ao nosso redor contribuíram para que ele fosse concluído.

Citar nomes, portanto, é correr riscos de deixar algumas pessoas que, de alguma forma, também contribuíram para o nosso sucesso. Deixar de citá-los, não acredito ser a melhor forma de demonstrar o carinho que tenho por muitos que me acompanharam nesta caminhada. Sendo assim, arriscarei usar as minhas lembranças para citar algumas pessoas a quem sou muito grata pela companhia e que, de forma direta ou indireta, auxiliaram-me na obtenção deste título.

Em primeiro lugar, agradeço aos sujeitos desta pesquisa, alunos da Universidade Federal de Mato Grosso, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, os Coordenadores dos Cursos de Pedagogia dessas Instituições e os Professores da UFMS, pois, sem suas contribuições, seria impossível realizar este trabalho.

De uma forma geral, agradeço a todas as pessoas que trabalharam na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância até dezembro de 2008, pois esse trabalho foi o que me permitiu fazer este estudo. Destaco aqui alguns nomes e, em primeiro lugar, a Prof<sup>a</sup>. Dulcimira Capisani (*in memoriam*), que em um período de transição me acolheu nesta Unidade da UFMS para iniciarmos um trabalho.

Em nossa trajetória na Coordenadoria, foram muitas as pessoas com quem convivemos e algumas delas mais próximas e, por isso, os nominaremos: Marcelo dos Santos, companheiro desde o início de nossa jornada na Coordenadoria, Isaura e Djalma, colegas que, com o tempo, agregaram o grupo e que muito têm contribuído para que sejam efetivadas as ações da Coordenadoria. Maria, paciente, com um sorriso discreto, atendendo-nos e, sempre que possível, servindo-nos um cafezinho invejável.

As colegas, Leida e Sandra, pessoas de invejável competência que, além do apoio para que continuássemos nossos estudos, contribuíram para que pudéssemos construir nossas informações a respeito da UFMS, uma vez que, são secretárias

acadêmicas da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância e tinham condições de nos aconselhar sobre o melhor lugar para buscar as informações.

As colegas do Grupo de Estudos que, ao longo deste período, incentivaram-nos a continuar e a aprofundar os nossos estudos.

As pessoas que passaram nos últimos anos conhecem a nossa secretária Jacqueline. Jacque, nossas histórias de vida antecedem a minha entrada para estudar no PPGEduc da UFMS, porém é impossível deixar de agradecer sua contribuição enquanto estive vinculada ao Programa, você, com suas peculiaridades, muito contribuiu para a minha formação neste período.

Professor Antonio Lino (Lino), nosso agradecimento especial pela sua confiança, sua amizade e seu companheirismo, não tenho palavras para manifestar o que representou para a conclusão desta etapa da minha vida.

Edy e Leila, amigas queridas, que me apoiaram nesta trajetória com contribuições verbalizadas ou com o ombro amigo, a exemplo de Lino, fico sem palavras para me referir a vocês, sendo assim, peço desculpas por esse lapso.

Por fim, Prof<sup>a</sup> Alda, dirigir palavras à Senhora é algo que me faz pensar em toda a minha trajetória durante esse tempo em que estive vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS. Escrevendo estas palavras de agradecimento, ouço sua voz dizendo que esse é o papel do orientador. No entanto, sua dedicação, atenção e comprometimento, seus ensinamentos, seu incentivo para conosco (suas orientandas) foram, do meu ponto de vista, um porto seguro para a minha dedicação, pois nos dá a certeza de que, em acompanhando os seus conselhos, navegaria em águas seguras.

### **Canto de companheiro em tempo de cuidados**

Contigo, companheiro, que chegaste,  
desconhecido irmão de minha vida,  
reparto esta esmeralda que retive  
em meu peito no instante fugitivo  
mas infinito em que se acaba a infância,  
porque a esmeralda não se acaba nunca.

Reparto, companheiro, porque chegas  
a este caminho longo e luminoso  
mas que também se faz áspero e duro,  
onde as nossas origens se abraçaram  
dissolvendo-se em paz as diferenças,  
engendradas na vida pela força  
feroz com que desune o mundo os homens  
que feitos foram para cantar juntos  
porque só juntos saberão chegar  
para a festa de amor que se prepara .

[...]

Thiago de Mello

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem sua origem na vivência profissional, a qual nos fez sentir a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a formação de professores por meio da modalidade educação a distância (EaD)<sup>1</sup>. Desde o ano de 2000 trabalhamos na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, algumas de nossas atividades estão relacionadas à operacionalização do Curso de Pedagogia, habilitação Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido na modalidade a distância. Tal atividade nos fez reconhecer o papel determinante, hoje, dessa modalidade de ensino à formação de pessoas, em especial para a do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente daqueles que moram longe dos grandes centros urbanos, cujo acesso ao ensino superior é quase impossível por causa das grandes distâncias entre o município em que vivem e as cidades que possuem universidades, principalmente públicas.

Nossa identificação com a educação a distância é anterior ao nosso trabalho na CED. Ela surgiu quando da realização do Curso de Especialização em Administração Universitária, realizado em 1988, em uma parceria entre a UFMS e a Universidade Federal de Santa Catarina para capacitar parte do corpo de servidores técnico-administrativos da UFMS.

Naquela oportunidade, nas discussões sobre os diversos sistemas de ensino no mundo, foi apresentada a experiência da Universidade de Quebec em cursos superiores a distância para a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento. As reflexões sobre as possibilidades dessa modalidade chamaram a atenção e, desde então, vimos nos debruçando cada vez mais no aprofundamento dos estudos, refletindo sobre ela e sua utilização para o desenvolvimento e ampliação do oferecimento de vagas em cursos de graduação, visando, principalmente, às comunidades mais distantes.

Posteriormente, em decorrência das atividades que desenvolvidas na Instituição, fizemos no período de 1999-2000 outro curso de especialização em Avaliação Institucional, desta vez, na modalidade a distância, sendo o material

---

<sup>1</sup>Utiliza na sigla EaD o artigo “a” grafado em letra minúscula para designar a Educação a Distância a fim de diferenciar da Educação Aberta e a Distância (EAD).

impresso o recurso principal para o acesso aos conteúdos do curso, para cada disciplina havia um momento presencial. As interações com os tutores e professores especialistas foram realizadas por meio de uma linha de telefone 0800 e, também, havia a possibilidade de comunicação via mensagem eletrônica (*e-mail*).

Ao atuarmos no Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a distância, tínhamos consciência de que essa modalidade de ensino exigia dos profissionais, que nela trabalhavam ou viessem a desenvolver suas atividades, a adoção de metodologias diferenciadas daquelas que comumente utilizavam em cursos presenciais, de forma que ela não se tornasse uma mera transposição de conteúdos ministrados e procedimentos adotados presencialmente. Esses foram motivos pelos quais, a partir de 2000, nos dedicamos a investigar opções metodológicas que pudessem ser aplicadas na educação a distância e que estivessem de acordo com as tecnologias disponíveis na CED/UFMS naquele momento.

A partir dessas experiências pessoais tivemos a certeza de que a educação a distância seria uma área à qual poderíamos nos dedicar profissionalmente e conseqüentemente nos apropriarmos de novos conhecimentos, sobre ensino, aprendizagem, interação aluno-professor, formação docente e prática pedagógica.

Ao trabalharmos em EaD na UFMS, estávamos abrindo uma nova frente de atuação da Instituição no sentido de ampliar as suas ações de interiorização do ensino superior e, no âmbito interno, participando da implantação de um novo campo de atuação dos profissionais do ensino superior.

Mediante o exposto, nos propusemos a fazer o Curso de Mestrado em Educação e dedicarmo-nos aos estudos sobre a formação do professor e a sua interface com a educação a distância.

Ingressamos no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em fevereiro de 2007. No referido ano cursamos as disciplinas obrigatórias e optativas, e, em 2008, desenvolvemos a pesquisa de campo, realizamos leituras que permitissem um aprofundamento teórico sobre as questões-alvo de nossa investigação e a análise das informações obtidas com os sujeitos participantes do estudo, bem como nos documentos legais que tratam do curso de Pedagogia, EaD, formação de professores, entre outros.

As informações construídas encontram-se nesta dissertação, na qual discutimos no Capítulo I - “Aspectos sobre a condução da pesquisa”, explicitamos a

metodologia utilizada e, mais detalhadamente, são apresentados os motivos pelos quais ela foi eleita para desenvolvimento deste estudo. Nesse capítulo também são apresentados os instrumentos utilizados e o modo como foram aplicados, bem como foram tratados os diversos aspectos da construção da pesquisa para se chegar ao relatório final.

No Capítulo II - “A educação a distância e o professor da educação básica”, encaminhamos a discussão, fazendo uma breve contextualização sobre a oferta da educação básica, assim como uma retrospectiva histórica e política da educação a distância no Brasil. Para isso, foram investigadas mais detalhadamente a evolução histórica e a legislação brasileira e seus aspectos para a formação de professores. Também foram incluídas algumas considerações sobre o objeto de estudo no sentido de fazermos uma reflexão sobre os cursos, os significados dados a eles e a modalidade educação a distância pelos sujeitos participantes da pesquisa, inserindo, sempre que necessários, aspectos dos projetos pedagógicos dos cursos.

No Capítulo III - “Algumas interfaces entre a Educação a Distância, os Cursos de Pedagogia da UFMT e da UFMS e a formação de professores”, discutimos sobre a formação do professor no contexto brasileiro, aspectos sobre a profissão e sobre o professor que trabalha nos primeiros anos do ensino fundamental, além de aprofundamos as questões relacionadas com os Cursos de Pedagogia oferecidos pelas duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sempre no movimento de ir e vir entre fundamentação teórica, significados dos sujeitos, projetos dos cursos e nossas interpretações.

Ao final do trabalho fazemos “Algumas considerações possíveis”, tendo em vista a análise das falas dos sujeitos da pesquisa, os documentos dos cursos e estudos teóricos, dando significado às informações que construímos a partir dessas fontes.

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que se apóia no referencial histórico-cultural sobre a formação inicial de professores por meio da modalidade a distância. O objeto de estudo é a formação desses professores por meio dos cursos de Pedagogia oferecidos nessa modalidade, oferecidos pelas Universidades Federais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Os objetivos são analisar as concepções do professor e de educação a distância contidas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental das duas instituições; conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos coordenadores, professores e orientadores acadêmicos; conhecer a rede de significados construída pelos alunos, relacionando os cursos que frequentam a sua formação pessoal e profissional. O universo pesquisado foi composto de coordenadores de curso, professores e acadêmicos que se encontram no último ano dos cursos. As informações foram construídas por meio de entrevistas, questionários e análise documental. Os resultados mostram que os alunos que frequentam esses cursos os consideram como única oportunidade de formação em nível de graduação para aqueles que residem em localidades distantes das instituições de ensino superior; os participantes não consideram a modalidade Educação a Distância como uma formação paliativa; apesar das dificuldades com que os alunos se deparam para realizar o curso, afirmam que ele lhes propicia mudar sua prática docente; os professores e coordenadores concordam que essa modalidade a distância oferece condições de formar professores e que as dificuldades encontradas para a formação nem sempre decorrem da modalidade, mas das condições prévias de formação desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação a distância; Curso de Pedagogia; Ensino e aprendizagem na EaD.

## ABSTRACT

This work presents the results of research using the historical-cultural framework of reference on the initial training of teachers using the distance education mode. The object of study was the training of these teachers using the Pedagogy courses offered in this mode by the Federal Universities of Mato Grosso and Mato Grosso do Sul. The objectives were to analyze the conceptions of teaching, learning and distance education of the coordinators, professors and academic guides; getting to know the network of significations constructed by the students related to the courses attended for their personal and professional formation. The universe researched was composed of the final year course coordinators, professors and teachers. Information was sought through interviews, questionnaires and documental analysis. Results showed that the students attending these courses consider them the unique opportunity of graduate-level formation for those living in localities distant from higher educational institutions; the participants do not consider the Distance Education mode a stopgap measure, despite the difficulties faced by the students to complete the course; they affirmed that it permitted them to change their teaching practice; the coordinators and professors agreed that this mode of distance education offers conditions for teacher training and that the difficulties encountered by the students in their training do not always stem from this mode of education but from the prior formation of these subjects.

**Keywords:** Teacher Training; Distance Education; Pedagogy course; Teaching and learning in Distance Education

## LISTA DE SIGLAS

ABEAS	- Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior
ABT	- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AVA	- Ambiente virtual de aprendizagem
CAEN	- Câmara de Ensino
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	- Conferência Brasileira de Educação
CED	- Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância
CETEB	- Centro de Ensino Técnico de Brasília
CFDP	- Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONEB	- Conferência Nacional da Educação Básica
EaD	- Educação a Distância
EC	- Emenda Constitucional
FUBRAE	- Fundação Brasileira de Educação
GAECIM	- Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática
IBAM	- Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
LDB/1996	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso
NEAD	- Núcleo de Educação Aberta e a Distância
OAs	- Orientadores Acadêmicos
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação
SENAC	- Serviço Nacional do Comércio
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINRED	- Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UnB	- Universidade de Brasília

- UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UPs - Universidades públicas

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos professores.....	50
Quadro 2 - Síntese das características das estruturas de educação a distância e dos cursos de Pedagogia .....	173

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Componentes da ação educativa no curso de pedagogia a distância. .... 130

Figura 2 - Percurso do aprendente..... 133

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Carta aos Coordenadores de Polo.....	195
Apêndice B - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenador de Curso.....	196
Apêndice C - Termo de Anuência (para todos os sujeitos da pesquisa).....	197
Apêndice D - Roteiro para entrevista com o Coordenador de Curso.....	198
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Orientador Acadêmico e Professor.....	200
Apêndice F - Roteiro de entrevista para Orientador Acadêmico e Professor.....	201
Apêndice G - Carta de Apresentação aos acadêmicos do curso.....	203
Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Acadêmico do curso.....	204
Apêndice I - Questionário aplicado aos acadêmicos do curso.....	205

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I - ASPECTOS SOBRE A CONDUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>53</b>
2.1 Breve contextualização sobre as diretrizes mundiais para a oferta da educação básica.....	78
2.2 Retrospectiva histórica e política de educação a distância no Brasil.....	81
2.2.1 Educação a distância no Brasil: alguns aspectos .....	81
2.2.2 A educação a distância na legislação brasileira e seus reflexos para a formação de professores.....	82
<b>CAPÍTULO III - ALGUMAS INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFMT E UFMS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>86</b>
3.1 Formação de professores: o contexto brasileiro.....	91
3.2 Alguns aspectos importantes sobre o profissional professor.....	95
3.3 O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e sua formação.....	109
3.4 Curso de pedagogia, para os anos iniciais do ensino fundamental da UFMT, na modalidade a distância.....	122
3.5 Curso de pedagogia para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade a distância, na UFMS.....	147
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>194</b>

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho estuda-se a formação do professor por meio da modalidade a distância. Para isso foram escolhidas duas instituições públicas federais de ensino superior, para, a partir das vozes de alguns de seus participantes e de alguns documentos que dão legalidade aos cursos, conhecer, um pouco, sobre como a modalidade a distância se articula com suas atividades acadêmicas e profissionais.

A construção do corpo teórico deste trabalho perpassa pelas questões relacionadas à formação inicial de professores para atuarem nos primeiros anos do ensino fundamental, especificamente em nível superior, em cursos de Pedagogia, licenciatura plena, conforme estabelece o art. 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996, s.p.).

O intento é desenvolver uma discussão sobre a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental, argumentando que essa formação é possível de acontecer por meio da modalidade a distância.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário um estudo preliminar sobre os conceitos e considerações a respeito da Educação a Distância (EaD), os quais são discutidos com mais detalhes no decorrer do trabalho.

Em vista do exposto, estudou-se a formação de professores por meio dos Cursos de Pedagogia, oferecidos na modalidade a distância pelas Universidades Federais de Mato Grosso e Mato Grosso dos Sul, localizadas na região Centro-Oeste. Esses cursos são voltados para o atendimento das populações que vivem fora dos grandes centros urbanos e têm no material impresso um dos principais suportes para veiculação dos conteúdos.

Esta investigação representa uma oportunidade para conhecer os significados dados pelos sujeitos que participam dos dois cursos, sejam como aluno, coordenador ou professor-orientador acadêmico. Sabe-se que apreender todos os significados que esses cursos têm para aqueles que os frequentam ou neles trabalham é uma tarefa nada fácil, bem como pode não mostrar explicitamente o porquê de tais significados. Por isso, foi proposto analisar as concepções de professor e de educação a distância contidas nos projetos pedagógicos do Curso de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Federal de Mato Grosso

(UFMT) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), oferecidos na modalidade a distância; conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos professores e orientadores acadêmicos que atuam nos cursos objeto desta investigação e conhecer a rede de significados construída pelos alunos relacionando os cursos que frequentam a sua formação pessoal e profissional.

Alguns autores serviram de base para o desenvolvimento deste estudo, tais como: Belloni (1999), Preti (1996; 2005a; 2005b), Kenski (2003), Oliveira (2003), Alonso (2005a e 2005b) Behar (2009) e Litto e Formiga (2009).

Conforme a literatura, a EaD pode ser conceituada de diversas formas, as quais, em termos gerais, podem se resumir em uma modalidade de ensino em que professores e alunos não precisam, necessariamente, estar em sincronia de espaço e tempo, e a mediação dos conhecimentos pode acontecer com a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Com o intuito de apresentar o entendimento sobre tempo e espaço na EaD, são apropriadas as ideias de Toschi (2008), quando discute várias formas que esses dois termos podem assumir: em razão de sua relação com o objetivo de sua utilização ou em referência ao “o quê” esses conceitos irão fundamentar.

Toschi (2008, p. 23) faz um estudo sobre os “[...] conceitos de tempo e espaço baseando-se em autores como Giddens, Santos, Harvey, Soveral, Elias, Moraes, Tilburg e os relaciona com a educação a distância [...]”.

Em seu trabalho, a autora apresenta os tempos físico e imaginário, assim como o espaço real e o virtual. Como tempo físico, ela define aquele que pode ser medido, isto é, expresso em horas. Já o tempo imaginário é aquele que se relaciona com a individualidade de cada ser humano.

No que se refere ao espaço, ela apresenta o real como lugar físico onde a pessoa está, por exemplo: a sala de aula. Como espaço virtual, aquele imaterial ao qual se pode ter acesso por meio da utilização das TIC. Afirma, ainda, que, nos cursos na modalidade a distância, essas questões estão relacionadas com o modo como são tratadas as relações de mediação do conhecimento. Como são estabelecidas as relações de presencialidade (em uma relação face a face ou mediada por tecnologias, permitindo o estabelecimento de relações síncronas entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem).

A possibilidade de que pessoas em diferentes lugares possam usufruir do processo de ensino e aprendizagem contribuiu para que vários países utilizassem a

educação a distância para a formação e qualificação da população, como Cuba, Estados Unidos, Canadá, Rússia, China, Inglaterra, México, Espanha, Austrália, Portugal, Japão, África do Sul, dentre outros. Mesmo assim, segundo Belloni (1999), ela pode ser considerada com uma “solução paliativa”, o que contribui para a existência de um certo desprestígio nos cursos oferecidos nessa modalidade.

Esta autora concorda com Belloni (1999) e não coaduna com a ideia de que a EaD seja uma solução paliativa para a educação e, principalmente, para a disseminação da educação superior, incluindo-se nela a questão da formação de formadores. Assim, entende-se que este estudo pode contribuir para aumentar a visibilidade sobre a formação de professores por meio da modalidade a distância.

O entendimento sobre a modalidade a distância é dado por Giolo (2008).

O movimento inicial da educação a distância, o de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), é repleto de mérito e, porque não dizer, de êxito. Não se pode falar o mesmo, entretanto, do 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, descolada dos espaços tradicionais de ensino-apresentização (*sic*). (GIOLO, 2008, p. 1224-1225).

Acredita-se que o que precisa ser questionado é a qualidade dos cursos que estão sendo oferecidos no Brasil. A modalidade não pode ser simplesmente excluída das possibilidades de oferta de curso em decorrência do mau uso que, por vezes, é feito dela, assim como não pode ser percebida como a “salvação” da interiorização do ensino superior ou da expansão de vagas, de uma forma geral, nesse nível de ensino, ou mesmo em outros, em especial de formação de professores. Portanto, reafirma-se que a EaD é sim uma das oportunidades de se formar e capacitar pessoas que não se encontram próximas às IES públicas ou que pelas suas condições particulares não tenham, em um determinado momento de suas vidas, condições de frequentar presencialmente um curso.

Nos últimos anos, tem-se constatado que o governo federal brasileiro vem desencadeando uma série de ações dentro de um movimento para que a educação a distância seja utilizada para a formação de pessoas. O Ministro da Educação Fernando Haddad afirma sobre essa modalidade de ensino:

Promover a busca de ações públicas, à luz da análise da matriz de fatores que sustentam o quadro de exclusão social, tem sido a pauta de discussões de várias nações do globo, articuladas para debater, pensar e construir alternativas para um mundo mais justo e solidário. Nesse sentido, a base de nosso quadro de desigualdades transcende aos aspectos mais evidentes, tais como o econômico-financeiro, e se vincula fortemente ao acesso à educação. [...].

Buscando revolucionar a educação, rumo à transformação inclusiva, dois grandes temas têm ocupado a agenda do MEC: a democratização do acesso e a qualidade da educação no país. [...].

Nesse contexto da melhoria da qualidade da educação no Brasil, considerando-se os vieses de inovações permitidas pelas tecnologias de informação e comunicação, pela inclusão digital, bem como pelas novas tendências para a modalidade a distância [...] por parte do MEC será feita a abordagem do Programa Universidade Aberta do Brasil, construído em estreita colaboração entre três esferas de governo, as instituições de educação superior e a sociedade civil, e que será um divisor de águas no tocante a solução definitiva do problema da carência de professores para a educação básica, bem como da democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade. (HADDAD, 2006, p. 7-8).

Considerando essas afirmações, entende-se que o governo pretende uma disseminação da modalidade a distância para contribuir com seu projeto de ampliar a oferta de vagas no ensino superior e suprir as necessidades de formação de professores. Isto torna-se evidente com a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006, que, em seu art. 1º, dispõe que

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006a, p. 1).

Os cursos, ora estudados, não estão sob a égide desse programa, são anteriores a ele, pois datam de 1993 (UFMT) e 1999 (UFMS). Porém, é importante comentar sobre a UAB, uma vez que é nesse programa que se insere parte das políticas de formação de professores e dos profissionais que atuam nas escolas, no Brasil, tendo em vista o que está disposto no parágrafo único do art. 1º do Decreto supracitado:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

[...]. (BRASIL, 2006a, p. 1).

Voltando a uma das discussões centrais deste trabalho, percebe-se que a temática formação de professores tem sido objeto de estudo há muito tempo por pesquisadores de várias partes do mundo, assim como no Brasil. Como exemplo, citam-se os trabalhos de Tardif (2002), Sheibe (2003), Lüdke e Boing (2004), Arroyo (2002; 2004), Freitas (2004), Pimenta (2004), Tardif e Lessard (2005) e Libâneo e Pimenta (2006), como também tem sido objeto de regulamentação pelo governo federal, como se verifica no trecho recortado da legislação federal, assim como, mais adiante, serão apresentados outros documentos legais emanados em 2009.

Para fins desta pesquisa, reporta-se ao que foi produzido a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996. Após sua aprovação, algumas mudanças significativas ocorreram no cenário da educação nacional, dentre elas: a expansão dos cursos de formação de professores, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, em 2001 (BRASIL, 2001a); e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 1997 (BRASIL, 1997).

Neste trabalho, a lei brasileira que regula a educação é um dos pontos de partida para a reflexão sobre a formação do professor por meio da educação a distância. E o outro, é verificar como essa modalidade se articula com a formação docente de modo a preparar o futuro professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, emergiram alguns questionamentos: qual deve ser a formação do professor para atender as novas e múltiplas funções da escola? Ao mesmo tempo, de que modo deve ser encaminhada a sua formação? E também como essa formação acontece por meio da modalidade a distância?

Fernandes (2006) afirma que há necessidade de verificar o contexto em que as leis foram criadas, afirmação com a qual esta autora concorda, e este texto refletirá o momento histórico vivido pela sociedade brasileira a partir da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em vista do exposto é importante que se tome como referência um evento importante para o desenvolvimento deste estudo: a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida nos dias 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Esse marco foi escolhido uma vez que ele é citado na LDB/1996, indicando nas Disposições Transitórias que o Plano Nacional de Educação a ser elaborado a partir dali deve estar em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

As recomendações aos países signatários da Conferência são voltadas para as questões relativas ao fortalecimento da educação básica como meio de melhorar as condições de aprendizagem das pessoas de forma a promover equidade entre as populações.

Ao estudar os documentos legais que amparam a educação para todos, chama a atenção o conceito de equidade de Abbagnano (2007), que, em sua obra, utiliza o de Aristóteles:

A lei tem necessariamente caráter geral; por isso às vezes sua aplicação é imperfeita ou difícil em certos casos. Nesses casos, a E. intervém para julgar, não com base na lei, mas com base na justiça que a própria lei deve realizar. [...] o equitativo é superior, não ao justo em si, mas ao justo formulado em uma lei que em virtude da sua universalidade, está sujeita ao erro. (ABBAGNANO, 2007, p. 396).

Abbagnano ainda apresenta no verbete um conceito formulado a partir das ideias de Kant: “[...] a E. não se presta a uma autêntica reivindicação jurídica e que, portanto, não cabe aos tribunais, mas ao tribunal da consciência.” (ABBAGNANO, 2007, p. 396).

No intento de estender a educação para todos, o plano de metas construído para orientar os participantes da Conferência indica que “Dada a diversidade de situações, capacidades, planos e metas de desenvolvimento dos países, este Plano de Ação pode apenas sugerir certas áreas como merecedoras de atenção prioritária”. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.p.).

Isso significa dizer que os países deveriam se organizar de forma a construir seus planos internos de desenvolvimento da educação de maneira a atingirem os objetivos aos quais se propuseram, a fim de melhorar as condições de oferta de ensino e, por consequência, a melhoria de sua qualidade, visando à formação integral do cidadão, devendo dar uma atenção especial às crianças, às mulheres e aos adultos em condições de analfabetismo. Essa formação passa pela melhoria das condições de aprendizagem e pela elevação do nível de escolaridade das populações.

No que se refere à qualidade na educação, Pérez Gómez (2000, p. 88) afirma que esta é um “[...] conceito polêmico em virtude de diferentes perspectivas teórico-práticas que afirmam diversos valores e defendem interesses variados e contrapostos.”. Para o autor, se essa qualidade tiver como objetivo atender às demandas ou metas políticas do Estado, a fim de cumprir um programa preestabelecido, ela pode ser entendida também a partir de outra perspectiva, a de condições de oferta da educação escolar para que sejam atendidas as necessidades dos sujeitos que procuram a escola, educação esta que contribuirá para a formação integral dos que dela participam. Essas são opções nem sempre estão explícitas nos documentos oficiais relacionados com a educação.

A LDB/1996 foi aprovada sob condicionantes internos, influenciados por fatores externos ao Brasil, o que levou o Congresso Nacional a sua propositura. A organização do Estado e as demandas da sociedade não podiam mais ser atendidas pelo disposto na legislação educacional em vigor, mesmo, porque, as transformações sociais, econômicas, tecnológicas, que estavam ocorrendo no contexto mundial e no Brasil, requeriam uma nova escola. Inclusive aquela cujos documentos internacionais indicavam que deveria atender todas as crianças e que abarcasse, também, a educação dos adultos, tendo em vista que muitos deles não tiveram oportunidade de usufruir da educação escolar, ou que a abandonaram, independente dos motivos que o levaram a isso.

Segundo Fernandes (2006), as reflexões sobre a mudança das diretrizes nacionais para a educação ocorreram concomitantemente àquelas que se davam em torno das proposições para a educação no Brasil, que deveriam constar da Constituição da República Federativa do Brasil e que ocorriam no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte.

A autora relata que as propostas levadas à Constituinte foram posteriormente utilizadas como subsídios para a elaboração, por parte dos parlamentares, do texto da LDB/1996, e têm sua origem nos vários fóruns promovidos para a discussão dos assuntos relacionados com a educação.

Dos espaços de discussão e apresentação de propostas, destacam-se alguns para demonstrar a sua abrangência, a qual pode ser representada pela realização das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), pela articulação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e, depois, o Fórum Nacional da Educação em Defesa da Escola Pública.

Segundo Souza et al. (2007), a elaboração do texto da lei iniciou-se em março de 1989, e sua tramitação sofreu várias idas e vindas entre comissões,

[...] até voltar ao plenário em 1993.

A partir daqui, como já foi dito, um moroso e conflituoso processo se inicia. Saviani (2003) relata que a correlação de forças políticas foi alterada nesse período alterando-se de forma significativa a dinâmica da tramitação do projeto. (SOUZA et al., 2007, p. 24-25).

Os autores, ao fazerem uma retrospectiva da construção do texto da LDB/1996, relatam que tramitaram dois projetos distintos de lei a partir de 1992: um no Senado e outro na Câmara. Em consequência disso, eles foram declarados inconstitucionais em 1995, com a nova composição da Câmara dos Deputados e Senado decorrente do processo eleitoral de 1994. O senador Darcy Ribeiro “[...] apresentou [projeto] substitutivo próprio aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado.” (SOUZA et al., 2007, p. 28), que, após ser discutido e alterado diversas vezes, foi encaminhado ao plenário para aprovação em dezembro de 1996 e sancionado como a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

O projeto que tramitava na Câmara dos Deputados foi construído a partir de discussões da sociedade civil organizada. Quando de sua substituição pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, houve um sentimento de revolta por parte daqueles que haviam participado da organização e das discussões sobre a nova legislação brasileira para a educação. Souza et al. (2007, p. 26) apresentam o projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro como “articulado com objetivos do governo da época”.

Observa-se, com essa breve descrição de como vem sendo construída a política de educação do país nos últimos 30 anos, conforme já citado, que ela sofre influências externas ao país

[...] no documento da Profa. Guiomar Namo de Mello, conselheira do CNE, no qual estão presentes as concepções de sociedade e educação que fundamentam as políticas atuais evidenciando a subordinação de nosso país aos princípios e reformas educativas exigidos pelos organismos internacionais [...]. (FREITAS, 2004, p. 95).

Ao considerar que a educação é para todos e que se deve, em determinado espaço de tempo, atingir uma meta do Estado, ela deixa de ser um direito, como está disposto na Constituição de 1988 ou na LDB/1996 e outros documentos legais, passando a ser um dever do cidadão. Aqui deve-se considerar o contraditório: na legislação brasileira, é direito do cidadão e dever do Estado e da família, conforme preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, art. 205 (BRASIL, 1988, p. 136). Porém, os pais que dependem do Estado para a sua sobrevivência devem manter os seus filhos matriculados e frequentando a escola para que possam receber os subsídios do governo a fim de garantir suas condições materiais de subsistência.

Gimeno Sacristán (2001) relata que o coletivo social entende a educação como algo natural, cuja representação social merece sempre ser objeto de estudos. Essa naturalização da educação, a forma como ela é regulada pelo Estado e como é desenvolvida na escola, pode ser entendida pela população assistida como uma forma de cerceamento de sua liberdade, considerando que ela nem sempre responde às necessidades dos sujeitos que dela deveriam se beneficiar. Assim, passa a ser vista como mais um mecanismo de regulação social, criado para dar cumprimento às metas do Estado.

Apesar das explanações feitas até o momento, este trabalho não pretende estudar a questão da “educação obrigatória”, portanto, não serão aprofundadas as questões relativas ao assunto. Entretanto, elas se tornam relevantes na medida em que trazem à tona mais um ponto de pauta das políticas governamentais, tais como: a manutenção das crianças nas escolas e as bolsas sociais oferecidas para as famílias que atenderem a tal chamamento. Voltando ao que diz Gimeno Sacristán (2001), a educação como “direito universal” deve ser uma obrigação do Estado e não somente

uma meta a cumprir e um bem para as populações para manter suas condições mínimas de sobrevivência. A educação como obrigação da população, estimulada por meio de políticas governamentais para que as famílias mantenham seus filhos na escola, impregna a educação escolar de significados que não aqueles ligados a ela.

A discussão sobre a “Educação para Todos” levou em consideração a necessidade de o Estado não só oferecer a educação como dar atenção básica à população, designando assim novas funções para a escola, como suprir ausência das famílias na educação das crianças, suplência alimentar, atendimento à saúde, entre outras, vindo a interferir no trabalho do professor, assim como na sua formação, uma vez que as características da escola foram e estão sendo fortemente alteradas. A partir dessas modificações e entendimento do que seja a educação básica, observa-se que ela deixa de ser, somente, responsável pela educação escolar do aluno, pela construção de conhecimento, e adquire novas atribuições, e o professor, como o sujeito que trabalha diretamente com os alunos, também deve desempenhar parte dessas novas funções.

Assim, acredita-se que a formação do professor se direciona para o atendimento de uma população diversificada na qual o princípio da equidade entre os sujeitos participantes da escola deve ser um dos eixos da atuação do professor, um ambiente em que a construção do conhecimento já não é o foco único de sua atuação. Com isso, a sala de aula passa a ser um local de múltiplas atuações desse profissional, uma vez que trabalha com indivíduos cuja representação e objetivos, projetos de vida, necessariamente, não estão relacionados diretamente com a construção do conhecimento científico ou aquisição de novos saberes escolares, mas também como o suprimento de suas necessidades básicas, como alimentação (por meio da merenda escolar e das bolsas sociais) e atendimento à saúde. Portanto, a escola torna-se um espaço responsável pela educação integral da criança e do jovem em substituição aos pais, considerando, principalmente, as mudanças ocorridas na sociedade e as modificações no interior da organização da família na atualidade.

Além das questões relacionadas com as recomendações internacionais e as políticas internas de atendimento a todas as crianças na escola, outro fator interveniente no trabalho do professor é a constituição do aluno que hoje frequenta essa escola. Constituição esta determinada pelas suas condições de existência e subsistência na sociedade.

Segundo Ribeiro (2004), o contexto de formação das crianças e suas fontes de informação extraescola contribuem fortemente para que a atuação do professor seja carregada de outros papéis e não somente das questões relacionadas com o processo de ensinar e aprender conteúdos científicos. Nessa mesma linha de pensamento, Marin se apropria das ideias de Pérez Gómez e afirma que

Há muito tempo, a atividade docente vem sendo desenvolvida no interior de escolas, na direção de que essa instituição exerça sua tríplice função de distribuir o alunado mediante gradativa seletividade, educá-los transmitindo um conjunto de saberes e integrá-los aos esquemas, normas e padrões sociais valorizados. (MARIN, 2004, p. 187).

Scheibe (2003, p. 171) afirma que “[...] a área de formação de professores vinculada ao ensino superior passou a se configurar entre os temas mais polêmicos a serem regulamentados [...]” após a aprovação da LDB/1996. Isto porque o art. 62, da referida lei, caracteriza uma dicotomia no que se refere à formação desses profissionais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, já que eles podem ser formados em nível médio e em institutos superiores de educação. O art. 63, da mesma Lei, apresenta também como possibilidade de formação desses professores os cursos denominados Normal Superior. Já as outras licenciaturas (as quais comumente são denominadas “ensino de”), que contemplam a formação dos professores a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, devem ocorrer em cursos de licenciatura de graduação plena. Porém, isso também não garante que esses profissionais sejam plenamente formados para atuarem como professores, porque muitos desses cursos de “ensino de” visam, primeiramente, ao bacharelado e a formação do professor torna-se secundária nos projetos pedagógicos.

A diferenciação quanto à formação de professores, que persiste em vários aspectos, foi regulamentada em 2002, por meio das Resoluções do CNE/CP de nºs 01 (BRASIL, 2002a) e 02 de 2002 (BRASIL, 2002b); na sequência foram aprovadas as diretrizes curriculares das diversas áreas. A Pedagogia - curso responsável pela formação do professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental -, por sua vez, somente teve aprovada a sua diretriz curricular em 2006; e ainda pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a). As análises sobre essas regulamentações serão feitas no decorrer desta dissertação.

No que se refere ao Decreto nº 6.755/2009, serão feitas algumas análises, por causa de sua importância e implicações para as temáticas aqui estudadas, ou seja, a formação do professor e a educação a distância.

Como este trabalho trata da formação de professores, mais precisamente em Licenciatura em Pedagogia, é necessária uma reflexão a partir das discussões atuais sobre esse curso, tendo como ponto de partida a ideia de Pimenta (2004).

A pedagogia é um campo de conhecimento específico da prática social da educação que se vale da contribuição das demais áreas de conhecimento quando estas se voltam para o estudo da educação. A sociologia, a filosofia, a economia, a política, a história, etc. Tradicionalmente, esse núcleo de conhecimentos tem constituído o curso de pedagogia, ou seja, a formação de profissionais que desenvolvam especificamente para o estudo e o exercício profissional no campo da educação. O curso de pedagogia constitui assim o único espaço na universidade que toma intencionalmente a educação como objeto de estudo, que procede à análise crítica da educação que se pratica na sociedade. (PIMENTA, 2004, p. 83-84).

Nessa perspectiva, a Pedagogia, como área de conhecimento, dedica-se a estudar o processo educativo que acontece na sociedade, merecendo também ser constante objeto de estudo, uma vez que deve ser a partir dela ou com sua contribuição que poderá haver um processo de análise crítica das condições de oferta nos dois níveis da educação básica. Isto contribuirá para a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia<sup>2</sup>, tendo em vista os objetivos sociais da educação e, por consequência, a melhoria da educação oferecida na escola básica.

No entanto, Pimenta (2004) discorda de que a docência seja a base da formação do pedagogo<sup>3</sup>. Ela considera que esta não é suficiente para formar um profissional capaz de enfrentar e criticar as questões impostas pela sociedade e pelas políticas para a educação e, ao mesmo tempo, formar o professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O que a autora propõe é a criação de um “Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores” (CFDP) (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 45), o qual teria estrutura paralela nas Faculdades de Educação ou unidades correlatas, tendo como função a

---

<sup>2</sup>Pedagogia será grafada em letra minúscula sempre que se tratar do curso de uma forma geral. Quando estiver designando área de conhecimento ou um curso específico será tratada como nome próprio a partir deste momento da dissertação.

<sup>3</sup> Destaca-se que as diretrizes atuais para o Curso de Pedagogia não acompanham as diretrizes implantadas em 2001 para a formação de professores da educação básica.

formação inicial e continuada de professores, assim como o desenvolvimento de pesquisas e preparação do professor para atuar no nível superior. No entanto, a autora não deixa claro como aconteceria a formação para os professores atuarem nos primeiros anos do ensino fundamental.

Libâneo e Pimenta (2006) fazem algumas considerações sobre a necessidade de haver uma separação entre o que seria o pedagogo e seu campo de atuação e o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Fundamentam sua tese com várias argumentações, inclusive aquela que:

A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. [...] A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 29-30).

Dessa forma, os “pedagogos *stricto sensu*” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 45) desenvolveriam suas práticas educativas em espaços que não constituíssem apenas ambientes escolares, mas nem por isso eles deixariam de ser educadores. Assim, poderá atuar nos diferentes campos como os apresentados por Libâneo e Pimenta (2006, p. 33):

Como campo de atuação profissional, destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada etc.

Os autores ainda criticam a atual diretriz curricular para o curso de pedagogia, que tem a base na formação de professor, considerando que esse profissional, também poderá atuar em outros campos, inclusive naqueles que eles postulam que sejam mais característicos da formação de um pedagogo, cuja base não constituiria essa formação.

No entanto, a docência pode ser a base do curso de pedagogia, pois é no seu decorrer e a partir dele que o egresso vai se constituir professor e, em se constituindo professor e na perspectiva do constante aprender, poderá ocupar outros espaços escolares ou não. O aprofundamento sobre as questões que perpassam pela escola e

que não são aquelas características do processo formativo da educação escolar, que se dá entre professores e alunos, na construção da aprendizagem, poderá ser realizado por meio de especialização, como previsto na legislação.

Em continuidade a esse posicionamento, no que se refere aos especialistas em educação, há a necessidade de uma formação com base na docência, uma vez que o profissional que vai propor ações que venham a interferir na aprendizagem dos alunos e na vida profissional dos docentes deve conhecer os “meandros” do espaço escolar e ter a experiência como professor. Isto porque, como planejador, gestor, avaliador e até formador dos profissionais que irão atuar na educação básica, deve ter conhecimentos teóricos e vivência prática sobre o funcionamento da escola, ou seja, “saiba de que lugar se está falando”.

Comparar profissões não é um caminho ideal para explicitar um pensamento, neste momento, por considerar possível a formação de um só profissional – o pedagogo – para atuar na docência dos anos iniciais de acordo com seus projetos profissionais e, a partir da sua formação básica, se especializar. Como exemplo, citam-se os casos dos cursos de medicina e direito, os quais são reconhecidos socialmente. Esses profissionais são graduados generalistas; sua formação específica acontece após a conclusão da graduação, na residência médica, em nível de especialização, no caso do curso de medicina. Quanto à formação específica para os graduados em direito também acontece após a conclusão do curso. Assim como Severino, essa autora reconhece que ele é um “[...] profissional da educação [é um indivíduo] que, além do ensino, se encarrega de outras atividades pedagógicas, demandadas pela própria vida social.” (SEVERINO, 2006, p. 63).

A formação do professor e seu trabalho pedagógico são assuntos polêmicos, e esta dissertação não pode se furtar a discuti-los, principalmente porque, no período em que ela foi sendo construída, a educação a distância como modalidade de ensino se expandiu consideravelmente no Brasil, apresentando-se como uma das alternativas de formação de professores e tem sido amplamente utilizada tanto por instituições públicas, com financiamento dos governos, como pelas instituições privadas com os mais diversos objetivos e nas diferentes áreas do conhecimento.

Sobre as questões referentes à formação do professor é necessário apresentar o que se compreende por educação, pois elas são interdependentes uma da outra, uma vez que é a partir de sua concepção de educação que o professor pode optar por determinada prática docente. Essa prática será construída somente na relação do

professor com a sua profissão e com o outro, pois, como relata Mitjans Martínez (2004), a pessoa se constrói a partir do outro, mas não somente dele. Isso ocorre, também, da resignificação que o sujeito dá aos seus sentidos subjetivos na interpretação dessas relações sociais. Entende-se que o professor constrói a sua identidade da relação com diferentes sujeitos (alunos, colegas de escola, diretores, supervisores, pais, familiares e outros), nos diversos momentos de sua vida pessoal e, na sua reflexão sobre sua prática e as relações sociais que a constituem.

A educação com a qual esta autora se identifica é aquela em que Paulo Freire acreditava e praticava. “Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto.” (FREIRE, 1980, p. 34).

O sujeito é parte significativa das duas “pontas” do processo educativo, em outras palavras, alunos e professores são sujeitos, carregados de subjetividade e nele se insere o trabalho deles.

Os cursos de formação inicial de professores, ao levar em conta que seu aluno futuramente atuará na escola, precisam considerar a história de cada um desses partícipes. Nessa relação, deve-se incluir o contexto escolar, como indica Patto (2004), de forma a contribuir para que esse aluno-professor construa uma base de conhecimentos a fim de que ao desenvolver suas atividades como docente consiga tornar o processo de ensino e aprendizagem não um mero “passar conhecimento”, e sim em um processo de construção, de reelaboração, de modo que os envolvidos sejam capazes de adquirir autonomia para uma reflexão sobre seu contexto e nele intervir de acordo com suas convicções.

Para ilustrar quem pode ser esse professor, são utilizadas as palavras de dois educadores brasileiros, Milton Santos e Paulo Freire. A escolha desses nomes baseou-se no fato de eles serem educadores contemporâneos e se identificarem com a educação em seu sentido humanizador, na perspectiva de que o homem é um sujeito subjetivo que se constitui no contexto social no qual está inserido. Portanto, para Milton Santos (1998),

[...] o trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objeto e para que sejamos povoadores do mundo como homens. (SANTOS, 1998, p. 9-10).

Sobre a questão da formação do profissional professor, Freire (2003), representa o sentido do que é o professor.

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se dele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. [...]

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. (FREIRE, 2003, p. 16).

Em outras palavras, o professor é um humanizador, um possível agente de mudança da sociedade e não um ator social, cujo papel é alcançar metas impostas pelos determinantes econômicos. Ele é um colaborador para a transformação da sociedade, atualmente considerada como a sociedade do conhecimento<sup>4</sup>, que se torne uma sociedade de humanos<sup>5</sup> que, apesar da lei, coloca em prática, com base nos seus valores pessoais, os princípios da equidade.

Por isso, a equidade deve ser um dos princípios fundantes na constituição do professor a fim de que ele reconheça os seus alunos como sujeitos únicos e carregados de singularidades.

No decorrer desta pesquisa, foi realizada, em abril de 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), cujo tema central foi “Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação”, com os seguintes eixos temáticos:

Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

---

<sup>4</sup>Ponchiorolli a partir das palavras de Toffler (1990) afirma que “o conhecimento é a fonte de poder da mais alta qualidade e a chave para a futura mudança de poder. O conhecimento passou de auxiliar do poder monetário e da força física à sua própria essência, e é por isso que a batalha pelo controle do conhecimento e pelos meios de comunicação está se acirrando no mundo inteiro”. (PONCHIROLLI, 2002, p. 33).

<sup>5</sup>Homens com características próprias, distintos uns dos outros com competências para pensar e agir com humanidade. Segundo o dicionário Houaiss: a pessoa que mostra compreensão para com as outras pessoas. (2009, p.1037).

Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação.

Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação.

Inclusão e Diversidade na Educação Básica.

Formação e Valorização Profissional. (BRASIL, 2008a, p. 9).

Enfatizam-se, neste trabalho, os resultados da “Formação e Valorização Profissional” no que concerne à formação inicial de professores, uma vez que está intrinsecamente relacionada às temáticas abordadas neste trabalho.

O documento destaca o seguinte:

Considerando a legislação vigente e as necessidades dos sistemas de ensino e, ainda, a garantia de um padrão de qualidade na formação dos que atuam na educação básica, é urgente que se crie uma **política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação** [...]. (BRASIL, 2008a, p. 43, grifo do autor).

Assim, verifica-se que a CONEB já indicava a necessidade de o governo federal desencadear ações para instituir uma política para a formação de professores, o que veio a se consolidar por meio do Decreto nº 6.755/2009.

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (BRASIL, 2009a, p. 1).

É entendimento da CONEB que a formação do profissional para trabalhar na educação básica deve atender os seguintes princípios:

**sólida formação teórica e interdisciplinar** [...] unidade entre **teoria e prática**, [...] centralidade no **trabalho**, [...] entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo [...] compromisso **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar** [...]. (BRASIL, 2008a, p. 44, grifo do autor).

Para que essas premissas se tornem concretas, é preciso que nos programas de formação do profissional para a educação básica, em especial a formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental, os cursos elaborem os seus projetos pedagógicos e tenham em seus quadros formadores profissionais que deem conta dessa perspectiva de formação proposta pela CONEB. Independentemente se os cursos são oferecidos nas modalidades presencial, a distância ou semipresencial, pois o importante é a concepção dada a essa formação. Isto é como organizar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos que serão formadores de pessoas, e, também, como serão constituídos os currículos para fazerem face às atuais necessidades de aprendizagem da diversidade étnica, social e cultural dos alunos.

O documento produzido pela CONEB traz dois pontos preocupantes. O primeiro diz respeito à formação de professores em nível médio, uma vez que ele assinala a continuidade de programas como política de governo e com financiamento público; o segundo, quando trata da educação a distância “[...] extinguir, paulatinamente, as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância.” (BRASIL, 2008a, p. 45).

No caso da primeira discordância, entende-se que a formação inicial de professores deve ser em nível superior e que há uma política de estado que se propõe um atendimento paliativo de formação. A segunda, que a educação a distância, necessariamente, não é uma formação paliativa, nem aligeirada, como será discutido ao longo deste trabalho. No próprio documento há uma divergência quanto a EaD como possibilidade de formação de professores

Se bem estruturada como política e integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, a formação de professores por meio da modalidade EAD pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação aos que atuam em escolas distantes dos grandes centros. [...].

A adoção das modalidades de formação presencial, presencial ou por meio da EAD, deve ter por norte pedagógico a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. (BRASIL, 2008a, p. 51).

Mais adiante, no mesmo documento, destaca-se o seguinte excerto:

Assim, a formação inicial em cursos presenciais pode de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD em instituições públicas, para os (as) profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais. A EAD deve ser ofertada sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 2008, p. 52).

Assim, a formação inicial de professores, independentemente da modalidade na qual ela é oferecida, precisa vir revestida de uma proposta de formação de um profissional que, ao se encontrar em situação de condução do processo de ensino e aprendizagem, seja capaz de propiciar a construção e apropriação de novos conhecimentos pelos seus alunos; e, a partir de seus conhecimentos teóricos e práticos, atuar de forma singular, superando as situações-problema que se apresentam no dia a dia da sala de aula, por meio da reflexão sobre a prática. Entretanto, essa reflexão não deve acontecer somente do ponto de vista da sua prática individual, mas da prática coletiva de reflexão sobre o cotidiano do fazer docente. Portanto, não será a modalidade que influenciará nessa formação e sim a solidez dos conteúdos e das práticas que constituem a estrutura curricular do curso.

Ressalta-se a questão da expressa necessidade de avaliação rígida no que se refere à modalidade EaD. Essa avaliação deve perpassar por todo o sistema de formação de professores, uma vez que a modalidade não pode ser responsabilizada por todas as falhas na formação de professores. A questão da inapropriação da formação deles é um assunto recorrente nos diversos documentos e estudos sobre o tema. Além disso, deva haver um sistema de avaliação que, na sua concepção, avalie as condições específicas das formas de oferta de curso.

O que não pode é acreditar que a EaD só se faz por meio da instrumentalização e da racionalidade técnica. São as pessoas que estão à frente do processo de formação que dão credibilidade ao curso, seja ele presencial ou a distância. Por isso, qualquer comparação sobre qual a melhor modalidade para se formar o professor não tem sentido na sociedade atual, uma vez que esta é hoje, além de globalizada, culturalmente miscigenada.

Ainda no que se refere ao documento da CONEB, há nove itens indicando qual a concepção de educação que a política para a formação e valorização dos professores deve se apoiar. A concepção de educação proposta pauta-se nos princípios apresentados anteriormente neste trabalho, acrescidos das questões relativas à necessidade de: romper com a dicotomia existente entre a formação em

nível de graduação e a formação *stricto sensu*; fortalecer a formação continuada dos professores, tendo em vista as dinâmicas do atual processo de produção de conhecimento; inserir o estudo das tecnologias e das diversas linguagens, a fim de possibilitar uma reflexão crítica sobre elas e seus conteúdos, além de capacitar os professores para sua inserção no ambiente escolar como prática pedagógica e acesso aos bens culturais por elas produzidas; atender os alunos com necessidades especiais; assim como propiciar uma formação para o atendimento da diversidade e das diferenças (BRASIL, 2008a).

O texto destaca, ainda, a necessidade da implantação de uma política nacional de avaliação da educação básica, cujos dados resultem em informações capazes de subsidiar os sistemas, com o intuito de que cada um deles, assim como as escolas, possa avaliar os seus percursos e propor alterações nas ações, ou mantê-las, em um esforço de melhorar a qualidade da educação básica.

O documento ainda apresenta 19 itens que falam sobre as condições para implantação da política de formação e valorização dos profissionais da educação; 11 itens com sugestões para gerenciamento dessas políticas; 12 itens sobre como facilitar o acesso à formação inicial e continuada. No tocante aos demais profissionais da educação, constam 19 itens sobre as propostas e demandas para a viabilização da formação e valorização desses profissionais.

Percebe-se nesse documento, por parte dos integrantes da CONEB, uma divergência sobre a utilização da EaD para a formação inicial dos professores. Sobre a formação continuada, praticamente não há restrições a sua utilização.

Uma vez que esse é um documento norteador para a implementação das políticas públicas para a educação básica, serão feitas algumas inferências a respeito do Decreto nº 6.755/2009.

O Decreto organiza a oferta de cursos para formação de professores, trata do acesso a eles, dá preferência aos cursos oferecidos presencialmente, cria os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, assim como explicita como deverá ser composto e quais as atribuições destes, dentre elas, a elaboração de um plano estratégico para formação de professores. Especifica algumas ações para a construção desse plano, que, após aprovação pelo Ministério da Educação (MEC), deverá ser por ele acompanhado no que se refere à implementação e ao desenvolvimento dele.

Também designa a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como órgão para aprovação e fomento dos cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, que deverão ser homologados pelo Conselho Técnico da Educação Básica. A CAPES ainda fomentará oferta de bolsas, projetos pedagógicos com “desenhos curriculares” diferenciados, que atendam as especificidades da educação: no campo, especial, indígenas, quilombolas e dos professores em serviço sem a formação específica para a área de atuação.

É importante ressaltar que os olhares desta autora para o Decreto foram para compreender como as políticas federais estão encaminhando a questão da formação do professor. O que se verifica é um interesse do governo federal em impulsionar a formação de professores com o intuito de ampliar o número de pessoas formadas para atuação no magistério. Essa formação deverá pautar-se pelos princípios que emanaram da CONEB, assinalados na página 35, desta dissertação, com o destaque para que a formação inicial aconteça de preferência na forma presencial.

Também, há a pretensão de dar continuidade à política de formação de pessoas, principalmente aquelas atendidas pelo poder público, residentes nos grandes centros urbanos ou em suas proximidades, uma vez que, em geral, são nesses espaços que as universidades públicas (UPs) estão situadas, principalmente, nos estados com baixa demografia e/ou grandes extensões de área. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a, p. 1), no que se refere às instituições, dispõe: “II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”. Como visto no parágrafo anterior, o fomento propiciado pela CAPES é para aqueles cursos com algum diferencial nos seus projetos pedagógicos.

Dando continuidade às mudanças na política para a educação básica e para a formação de professores, em especial em maio deste ano, o MEC instituiu que o

Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB [...].

Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Assim, mais uma vez, o governo brasileiro volta-se para assuntos relacionados com a formação do professor da educação básica que atua nas redes públicas de ensino. Essa formação será diferenciada, pois o Plano (BRASIL, 2009b) prevê que, para professores que não possuem licenciatura, o curso deve ser de 2.800 horas, acrescidas a estas mais 400 horas de estágio. Já para os bacharéis que atuam na educação básica, o Plano prevê que a formação pedagógica deverá ter uma carga horária de 800 horas a 1.200 horas. Essa carga horária se refere a cursos que não são relacionados com a primeira licenciatura.

Essas primeiras aproximações sobre a formação de professores e a educação a distância são em decorrência de que esses assuntos perpassam por este trabalho, por serem temáticas fundamentais para esta pesquisa.

Com o intuito de atingir os objetivos, apresentados anteriormente, elegeram-se os pressupostos da pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento deste trabalho.

Isso porque o pesquisador, ao apoiar-se nesses pressupostos, trabalha com uma perspectiva de aproximação, construção e possível transformação da realidade investigada, partindo do princípio de que não devem ser dissociados os aspectos formais dos internos e externos. Para tanto, faz-se uma prática permanente de questionamento diante dos fatos e fenômenos do contexto social, o que permite a possibilidade de, a partir dos discursos dos diversos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, abstrair os sentidos e significados dados ao objeto de estudo.

# CAPÍTULO I

## ASPECTOS SOBRE A CONDUÇÃO DA PESQUISA

As Universidades Federais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul são instituições da região Centro-Oeste, cujos Estados até 1977 eram somente uma unidade federativa.

Essas duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) possuem algumas trajetórias similares. Ao estudar o Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, verificou-se que elas têm uma forte ligação com a formação de professores.

No que se refere à educação a distância, a UFMT inicia suas atividades em 1993, por meio de um movimento interno de professores em conjunto com a administração da Instituição e a rede pública estadual, no sentido de melhorar as condições de oferta da educação básica, inserindo nessa ação a formação do professor. Essa formação aconteceria de várias maneiras, sendo uma das possibilidades a modalidade a distância.

Como um dos atos para a organização de implantação de uma estrutura de educação a distância, a UFMT criou o Núcleo de Educação Aberta e a Distância, unidade administrativa, vinculada ao Instituto de Educação, que, a partir daquela data, foi a responsável pelas ações de EaD naquela instituição.

Já a UFMS iniciou uma ação política interna no sentido de organização da modalidade, em 1999, oportunidade em que instituiu uma comissão para estudar a viabilidade de implantação da modalidade na Instituição, o que redundou na criação, em 2000, da Assessoria de Educação Aberta e a Distância, vinculada ao Gabinete do Reitor.

Quando essa Unidade inicia o oferecimento do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, ela deixa de ser um órgão de Assessoria e torna-se um executivo, designado Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Atualmente, é uma Unidade vinculada à Reitoria, uma vez que exerce atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão.

Dadas as características das duas Instituições, IES públicas, federais e dos Cursos de Pedagogia, cujo objetivo é a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, é que se elegeram como lócus de pesquisa, tendo como objetivos:

- a) analisar as concepções de professor e de educação a distância contidas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oferecidos na modalidade a distância;
- b) conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos professores e orientadores acadêmicos que atuam nos cursos objeto desta investigação;
- c) conhecer a rede de significados construída pelos alunos, relacionando os cursos que frequentam a sua formação pessoal e profissional.

No decorrer deste estudo sobre as temáticas estudadas emergiu mais um objetivo: verificar como a EaD se articula com a formação docente de modo a preparar o futuro professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

González Rey (1997) relata o seguinte sobre o problema de uma pesquisa:

[...] no es una pregunta concreta a ser respondida por la investigación, sino la representación de los ejes esenciales que definiran la búsqueda y la construcción teórica em los primeros momento de este proceso. El problema no será una formulación rígida y estática que permanecerá inalterable em el curso de la investigación; él se ira modificando com el desarrollo del proceso de producción de información.<sup>6</sup> (GONZALEZ REY, 1997, p. 18).

Por concordar com as afirmações desse autor, as análises das informações construídas serão orientadas pela pesquisa qualitativa. Isto, porque se tomou como ponto de partida “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), considerando o seu contexto histórico, e também a criação e o desenvolvimento dos cursos que serão analisados, uma vez que a pesquisa qualitativa “[...] trata das construções da

---

<sup>6</sup> “[...] não é uma pergunta concreta a ser respondida pela pesquisa, e sim uma representação dos eixos essenciais que definiram a busca para a construção teórica nos primeiros momentos do processo. O problema não será uma formulação rígida e estática que permanecerá inalterado no curso da pesquisa; ele se modificará com o desenvolvimento do processo de produção de informação.” (Tradução nossa).

realidade – suas próprias construções e, especialmente, das construções que encontra no campo ou nas pessoas que estuda.” (FLICK, 2004, p. 27).

O autor ainda assegura que a pesquisa qualitativa permite a utilização de vários métodos e abordagens, ou seja, não há um método indicado, ou prescrito. Os métodos de pesquisa e os instrumentos a serem utilizados dependerão do objeto e dos sujeitos a serem analisados, além de permitir que o pesquisador estude como os sujeitos da pesquisa dão significados aos objetos de estudo, construindo assim uma rede de subjetividade social.

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma subjetividade social que antecede a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

Assim, a subjetividade não se dá unicamente nos sujeitos; os grupos sociais também são influenciados por ela. Cada grupo social possui a sua própria subjetividade, que é composta e influenciada pelo conjunto das subjetividades dos sujeitos que dele participam e estas também influenciam os indivíduos do grupo. Então, cada sujeito possui a sua própria rede de significados, constituída nas relações gerais da qual ele, também, participa.

A subjetividade individual influencia e é influenciada pelo meio social que os sujeitos vivem. Esse meio, por sua vez, possui características semelhantes às dos indivíduos que o compõem. Para González Rey (2005) configura-se em um processo constitutivo personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular, o que permite explicar a própria natureza contraditória, irregular e diferenciada que o processo de conhecimento tem.

Para compreender a construção dessa rede de significados atribuídos pelos indivíduos que compuseram as fontes de informação desta pesquisa recorreu-se à Luria (1986).

O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces.

[...] Por sentido, entendemos o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados. (LURIA, 1986, p. 45, grifo do autor).

Considerando que este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de campo na qual o texto (escrito e oral) é a fonte de análise dos significados, que são variados, assumiu-se que cada sujeito é único e constrói sua identidade por meio dos sentidos subjetivos que dá aos acontecimentos ao longo de sua vida, assim como é influenciado pela subjetividade social. Além das falas dos sujeitos que concordaram em participar da pesquisa, fez-se uso de documentos oficiais, que podem ser entendidos também como “[...] autores sociais uma vez que fazem coisas no cotidiano das pessoas.” (BERNARDES; MENEGON, 2007, p. 14).

Essa variedade de significados também se dá por causa do lócus da pesquisa, uma vez que os sujeitos alunos são moradores do interior dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Isso não ocorre só porque eles estão no interior dos Estados, mas também porque a construção de cada um dos projetos pedagógicos teve uma origem, assim como a constituição histórica e social dos cursos que se deu em contextos diferentes.

Dessa forma, e considerando o excerto de Luria (1986), que os significados são os entendimentos coletivos e os sentidos, o que se passa em nível individual, por se tratar de uma pesquisa na qual os sujeitos manifestam os significados no que se refere a sua formação nos cursos de Pedagogia, nos quais estão estudando ou que trabalham, construíram-se nossas informações com o intuito de se fazerem aproximações sobre a subjetividade social.

Segundo González Rey (2005), a partir da relação do sujeito com o “fenômeno” e entendendo que para cada um desses sujeitos determinado objeto pode ter um sentido, o significado será dado a partir da construção social. Isto é, a partir das interpretações das falas dos sujeitos em um entrelaçamento com os documentos e os significados sociais que têm a formação inicial de professores e a educação a distância, apresentadas no decorrer do estudo. É com essa percepção que se pretende alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

Os dados quantitativos, quando utilizados, têm a pretensão de demonstrar algumas ordens de grandeza ou médias que no momento parecem significativas para mostrar as características dos objetos estudados e seus sujeitos.

Isto, porque, na pesquisa qualitativa, os dados quantitativos colaboram para a construção da informação, pois “[...] en la investigación cualitativa los propios indicadores cuantitativos forman parte del proceso general de construcción de la información y no tiene valor fuera de él”<sup>7</sup> (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 21).

O autor, no mesmo texto, descreve sobre a pertinência da utilização de dados quantitativos para colaborar com as outras informações a fim de se desenvolver o processo de reflexão na pesquisa. E, assim se expressa:

Como fuente de información lo cualitativo y lo cuantitativo no son incompatibles a nivel metodológico; la incompatibilidad aparece cuando se quiere llegar a los resultados del conocimiento por procedimientos cuantitativos que reducen a un plano secundario la construcción teórica, la que aparece esencialmente como forma de organización y conceptualización de los datos, constituidos em fuente primaria del proceso de producción científica.<sup>8</sup> (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 21).

Para a coleta das informações com os sujeitos da pesquisa, elegeram-se como instrumentos, a entrevista (Apêndices D e F) e a utilização de questionários (Apêndice I). Este foi escolhido por causa da quantidade de sujeitos participantes ser elevada e, também, das distâncias, em relação a esta pesquisadora. Foram utilizados, também, documentos federais e relativos aos cursos e as instituições nas quais eles estão inseridos.

As entrevistas realizadas por meio de gravações, em áudio, após serem transcritas foram analisadas pelos entrevistados, para, se fosse o caso, alterá-las. Interessante registrar que todos os sujeitos ao corrigirem suas falas o fizeram mais em termos de forma da linguagem utilizada do que de conteúdo, ou seja, a informação propriamente dita.

No que se refere ao momento das entrevistas, estas foram realizadas em ambientes tranquilos e sem a interferência de outras pessoas, para que os entrevistados ficassem à vontade para exporem suas ideias. Nessa oportunidade, alguns deles solicitaram o roteiro para que, no prosseguimento delas, pudessem acompanhar o seu desenvolvimento.

<sup>7</sup> “[...] na pesquisa qualitativa, os próprios indicadores quantitativos são parte do processo de construção da informação e não tem valor fora dele.” (Tradução nossa).

<sup>8</sup> “Como fonte de informação, o qualitativo e o quantitativo não são incompatíveis no plano metodológico, a incompatibilidade, aparece quando se quer obter resultados do conhecimento por procedimentos quantitativos que reduzem a um plano secundário a construção teórica, que aparece essencialmente como uma forma de organização e conceitualização de dados, constituindo-a em uma fonte primária.” (Tradução nossa).

A entrevista em pesquisa qualitativa é um momento muito rico, uma vez que, em se conseguindo que o sujeito se envolva com o objeto pesquisado e estabeleça uma situação de confiança, ele se expressa de forma natural, sendo seus gestos, suas pausas e seu retorno a falas momentos de observação por traduzirem o significado daquilo sobre o qual está discorrendo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134) “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo.”.

Por estarem os sujeitos alunos distantes desta pesquisadora, e por esta precisar apreender os significados dados por eles ao curso, a sua formação, aplicou-se o questionário. A escolha desse instrumento apresentou-se como adequada, pois os sujeitos eram pessoas que, de acordo com Chizzotti (2003), sabiam prestar informações, já que estavam vivenciando o curso e era sobre essa experiência que se estava pesquisando.

O autor ainda afirma que esse instrumento deve ser planejado de forma a “[...] exaurir todos os aspectos dos dados que se quer obter, sem negligenciar os aspectos essenciais da pesquisa.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 56). E argumenta, ainda, que o questionário “[...] (parte do simples e vá para o complexo) [...] *linguagem* com palavras simples, usuais, exatas e facilmente inteligíveis, sem termos técnicos, especializados ou eruditos.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 56, grifo do autor).

O questionário foi composto de 19 questões, sendo quatro primeiras relativas à identificação do sujeito e atuação profissional e quatorze, aos significados que serviram de subsídios para as análises. Por último, deu-se a oportunidade aos sujeitos de se expressarem livremente sobre os assuntos abordados.

Chizzotti (2003) também recomenda que os questionários sejam testados, antes de sua aplicação na pesquisa, para corrigir possíveis erros. Com essa finalidade, fez-se uma aplicação teste com pessoas que não eram identificadas como sujeitos da pesquisa, mas que também tinham participação no curso e na categoria a qual o instrumento seria aplicado. Feitas as análises sobre a validade dos instrumentos, elaborou-se a versão de aplicação, por concordar com a ideia de que

O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com o que escreve, não conhecia a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende os sentidos da carta a partir

do sistema semântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico gramatical da linguagem. (LURIA, 1986, p. 29).

Portanto, por ser a fala oral como a escrita cheias de sentidos nos quais o pesquisador pode extrair um significado, construir uma teoria, “[...] é sempre uma produção sistêmica; as teorias locais já podem ter um caráter mais parcial, a partir do qual as construções se restringem à questão estudada.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 34).

É na interpretação dada pelo autor que se fala em elaboração de uma teoria, pois, está-se estudando um curso desenvolvido em duas universidades de Estados da federação. Entretanto, isto não permite generalizar que os resultados encontrados sejam um reflexo de toda a formação inicial de professores, que acontece por meio da educação a distância, porque o “[...] conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos [...]” (BRAIT, 2006, p. 10).

Incluiu-se neste estudo, a análise de documentos produzidos principalmente pelas instituições lócus da pesquisa. Sabe-se que “Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180). O conteúdo desses documentos foram tratados como práticas discursivas que interferem no cotidiano das pessoas que estão sob o seu ordenamento. Assim, são também constituidoras de práticas sociais que interferem na rede de subjetividade social do grupo. Por isso, “Esses documentos são, portanto, produtos que decorem de matrizes específicas [...]” (BERNARDES; MENEGON, 2007, p. 14).

Essas matrizes específicas neste estudo podem ser traduzidas na maneira como estão organizados os cursos de formação, ora estudados.

Esses autores ainda afirmam que: “[...] a utilização de documentos como fontes de pesquisa revela-se extremamente importante para compreendermos as inter-relações que têm ramificações nos ordenamentos sociais.” (BERNARDES; MENEGON, 2007, p. 15). Em vista disso, a análise dos documentos dos cursos das instituições e, mesmo da legislação, torna-se fonte de informação imprescindível para a composição das reflexões.

As análises e as informações construídas serão apresentadas ao longo dos Capítulos II e II e ao final quando serão apresentadas algumas considerações

possíveis, oportunidade em que são feitas algumas inferências sobre os significados e a rede de subjetividade social a respeito das temáticas pesquisadas.

A análise das informações construídas a partir de múltiplas fontes propicia ao pesquisador que se dedique

[...] a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*, num processo de triangulação [...]. (YIN, 2005, p. 126, grifo do autor).

Portanto, as reflexões são feitas tendo em vista as convergências, divergências, ou mesmo a falta de uma relação entre os dados encontrados entre as duas instituições e entre os documentos estudados. As análises relativas à cada uma das Instituição de Ensino Superior (IES) são apresentadas no interior da discussão sobre cada uma delas, porém, isto não quer dizer que ao longo dos capítulos, sempre que necessário, para dar sentido à discussão ou relacioná-las aos enunciados que emergirem, em determinados contextos, elas sejam, novamente, destacadas.

Isso porque, de acordo com Yin (2005, p. 177),

Esse tipo de relatório de casos múltiplos deverá conter várias narrativas, geralmente apresentadas em capítulos ou seções separadas, sobre cada um dos casos individualmente. Também constará no relatório um capítulo ou uma seção que apresente a análise e os resultados de casos cruzados.

Será mantido um diálogo entre as informações, a teoria e as interpretações e pretende-se fazer uma triangulação a partir do entrelaçamento delas, para uma melhor compreensão da rede de significados elaborada por meio das falas dos sujeitos e documentos, que Yin (2005, p. 126, grifo do autor) denomina como “[...] perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (*triangulação da teoria*) [...]”. Triangulação esta que, para Triviños (1987),

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, em raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estritas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

No que se refere aos enunciados recorre-se à Bakhtin e a alguns de seus interpretes, para subsidiar a posição deste trabalho. Para Bakhtin (2003, p. 265), “O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional [...]”. O autor ainda afirma que o enunciado está relacionado com a natureza do gênero do discurso e, também, que este pode ser primário ou secundário.

De acordo com o autor citado, o enunciado primário é aquele que se dá nas relações cotidianas, informais, e o complexo, é aquele que constitui as obras literárias, publicitárias científicas. Esses gêneros

[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...] No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Independente de ser singular ou complexo, o autor tem o “[...] *enunciado* como *uma unidade de comunicação discursiva*.” (BAKHTIN, 2003, p. 276, grifo do autor). Ele adverte, ainda, que o enunciado não pode ser confundido com a oração, pois esta tem sua natureza na gramática, embora algumas vezes ela possa se tornar um enunciado pleno:

[...] oração, tornada enunciado pleno, ganha validade semântica especial: em relação a ela pode-se ocupar uma posição responsiva, com ela se pode concordar ou discordar, executá-la, avaliá-la, etc; no contexto, a oração carece de capacidade de determinar e resposta: ela ganha essa capacidade (ou melhor, familiariza-se com ela) apenas no conjunto do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 278).

Então, o enunciado é uma ideia do autor a qual pode suscitar novas ideias, ou seja, uma das peculiaridades do enunciado é a sua “conclusibilidade”, o que gera a réplica por parte dos outros sujeitos do diálogo. Assim, assume que essas réplicas são os significados que os interlocutores podem dar ao enunciado e a partir de então sugerir novos enunciados, provocando o que González Rey (2005, p. 112) considera de “[...] zonas de sentido os quais ampliam, progressivamente, a significação do modelo em construção.”.

Ao considerar que esta pesquisa deveria ter um ponto de partida e um percurso não rígido, delinear-se alguns passos, a fim de nortear a caminhada explicitada a seguir. Não se trata de uma prescrição, mas de um roteiro para conduzir os encaminhamentos do estudo, com o intuito de facilitar o trabalho e registrar a sua trajetória.

Após a elaboração do projeto de pesquisa e submissão à aprovação, fez-se um estudo teórico, preliminar, a respeito da formação de professores; sobre os cursos definidos como objeto de estudo; a modalidade a distância; metodologias de pesquisa e construção da informação.

Para sujeitos da pesquisa, selecionaram-se dois coordenadores pedagógicos (denominados neste trabalho de **C1** e **C2**), os quais neste trabalho serão referenciados no gênero masculino, por pertencerem a esse sexo. As entrevistas com eles aconteceram entre março de 2008 e fevereiro de 2009.

Esses dois coordenadores possuem mais de 50 anos de idade. A formação de **C1** é em Filosofia, Letras e Pedagogia e Mestrado em Educação, e **C2** é graduado em Filosofia e Mestre em Filosofia da Educação. Atualmente, um deles somente trabalha em cursos a distância, com uma experiência na modalidade de aproximadamente 14 anos; o outro atua em cursos presenciais e a distância e sua experiência nessa modalidade é de aproximadamente sete anos (com experiência anterior em cursos parcelados de férias).

Quanto aos professores e orientadores pedagógicos foram entrevistadas três pessoas (denominadas **P1**, **P2** e **P3**), as quais serão tratadas gênero feminino (Quadro 1). No que se refere aos orientadores, serão citados posteriormente.

Essas professoras foram escolhidas entre aqueles que atuavam nos três últimos semestres do Curso de Pedagogia oferecido pela UFMS e que se dispuseram a participar da pesquisa. As entrevistas com elas ocorreram entre agosto e dezembro de 2008.

Os alunos também foram escolhidos entre aqueles que estavam cursando os três últimos semestres do Curso. Após definição do perfil dos sujeitos que participariam do estudo e quais instrumentos seriam utilizados, contataram-se os responsáveis pelos cursos para autorizarem os contatos com os entrevistados. O modelo da carta dirigida a eles consta do Apêndice A.

**Quadro 1** – Caracterização dos professores

<b>Descrição</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>
Faixa etária	Mais de 50 anos	Entre 30 e 40 anos	Entre 30 e 40 anos
Formação inicial	Licenciada em História	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia
Formação complementar	Especialista	Mestre em Educação	Mestre em Educação
Tempo de magistério superior	Mais de 30 anos	Aproximadamente 5 anos	Aproximadamente 6 anos
Experiência em EaD	Aproximadamente 7 anos	Aproximadamente 5 anos	Aproximadamente 6 anos
Trabalha em cursos superiores presenciais	Não	Não	Sim
Trabalha em outras IES	Não	Não	Sim, modalidade EaD

EaD: Educação a Distância; IES: Instituição de Ensino Superior.

Fonte: PETERS, Eveline M. R. V. C. Pesquisa realizada no ano de 2008 (Entrevistas).

Tendo em vista que o questionário seria aplicado a sujeitos distantes, fisicamente, e a fim de organizar a distribuição deles, pediu-se a colaboração dos coordenadores de polo e dos orientadores acadêmicos e professores (conforme o caso), para que estes o distribuíssem entre os possíveis sujeitos da pesquisa.

Também foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H) e o Termo de Anuência (Apêndice C), o qual foi lido pelo sujeito e posteriormente assinado, concordando em participar da pesquisa. Antes da aplicação dos questionários, manteve-se um contato por telefone e por *e-mail*, com os representantes das instituições, coordenadores dos pólos e orientadores acadêmicos e professores (conforme o caso), para que colaborassem na distribuição, coleta e devolução dos questionários preenchidos.

Foram devolvidos 21 questionários preenchidos pelos alunos da UFMS, denominados de **A1** até **A21**, e 27 da UFMT, designados de **A101** até **A126**. Registra-se que um não foi transcrito nem analisado, pois o sujeito participante da pesquisa não assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No decorrer do trabalho, esses sujeitos serão referidos como do gênero masculino, para padronizar e

para não apresentar características, como local onde residem ou trabalham que os identifiquem, conforme lhes foi garantido o sigilo de suas identidades.

Os questionários foram distribuídos via Internet e devolvidos pelos Correios. Entre a distribuição, que aconteceu entre os meses de maio e junho de 2008, até o retorno deles, preenchidos, decorreram aproximadamente quatro meses.

Com o intuito de subsidiar as análises, esta autora utilizou os projetos pedagógicos e outros documentos relativos aos cursos, além de obras sobre as temáticas em estudo e sobre análise dos dados. Esses documentos não foram escolhidos *a priori*, e sim integrados à pesquisa como fonte de informação a partir do momento em que se apresentavam como importantes para a investigação.

Concomitantemente, as entrevistas, marcadas com antecedência, foram realizadas, transcritas e, ao mesmo tempo, feita uma pré-análise das respostas, porque, segundo González Rey (2005, p. 14) “A comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições.”.

No momento da entrevista foram entregues a Carta de Apresentação da pesquisa e o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido, e solicitada a assinatura do Termo de Anuência. Também foram informados que após a transcrição, o texto seria encaminhado a eles para fazerem as correções que considerassem necessárias.

Quanto às entrevistas por meio da WEB, foram feitos os contatos via *e-mail* e MSN<sup>9</sup>, e com alguns dos sujeitos, por meio de telefone. Além disso, foi encaminhada a Carta de Apresentação, e foram informados sobre a prévia autorização do Coordenador de Curso para que as entrevistas e a aplicação do questionário fossem realizadas.

Com o material coletado e transcrito deu-se continuidade à análise dos dados e elaboração do relatório final da pesquisa.

Concordamos com a afirmação: “[...] não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 7). Porém, esta pesquisa foi encaminhada de forma que os estudos aqui apresentados sejam uma expressão do singular de cada uma das instituições, além de uma expressão do plural quando são feitas as correlações entre elas, no que se refere

---

<sup>9</sup>*Software* utilizado para conversas síncronas, na Internet, que possui recursos de áudio, vídeo e texto escrito, sendo este o mais utilizado.

ao curso para a formação de professores para os anos iniciais, na modalidade a distância, nos demais aspectos que interferem no seu oferecimento e nas temáticas aprofundadas no decorrer do trabalho.

O singular, anteriormente citado, é expresso por meio da apresentação em separado do resultado das análises das duas instituições. Esses resultados, às vezes, se apresentam no texto separadamente, às vezes em paralelo, isto é, em um mesmo momento em que os significados se fazem importantes para as informações que estão sendo construídas naquele texto. As interpretações, no que se refere a esse momento em que se está pesquisando sobre as instituições, são oriundas da interlocução entre os dados coletados e o que tem sido produzido a respeito da formação inicial de professores, sobre o curso de pedagogia e sobre a educação a distância nos últimos dez anos.

Portanto, é nessa relação de enunciados, às vezes singular, às vezes plural, que serão feitas as análises nos próximos capítulos, com o intuito de alcançar os objetivos propostos para este trabalho.

## CAPÍTULO II

### A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A seguir são feitas algumas reflexões sobre a temática educação a distância, e, para isso, realiza-se uma retrospectiva sobre a sua trajetória histórica e as políticas implementadas no Brasil. Essas abordagens são necessárias tendo em vista as características dos cursos que estão sendo analisados e suas trajetórias de implantação, uma vez que este estudo trata da relação entre a EaD e a formação do professor. Também, abordam-se questões sobre a legislação para a oferta da modalidade e como a oferta da educação básica, a partir do contexto mundial, vem interferindo na educação escolar e na atuação do professor, fato este que repercute na sua formação.

O ensino de graduação ofertado por meio da modalidade a distância pode ser considerado como uma prática docente no Brasil, apesar de ter sido utilizada antes de 1996, para oferecimento de cursos em nível superior. É a partir de então que ela é inserida na legislação brasileira como uma possibilidade de formação e certificação de pessoas nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), para a educação ao longo da vida, ou para o exercício de uma profissão. Entretanto, essa modalidade de ensino suscita várias discussões e polêmicas, as quais algumas delas serão abordadas neste estudo.

Como uma primeira dessas polêmicas, a discussão entre pesquisadores da área de educação sobre: o que se dá por meio da modalidade a distância é Educação ou Ensino? Para tentar esclarecer essa dúvida, são apresentadas algumas posições de autores que discutem essa temática.

Belloni (1999, p. 35), a partir de sua interpretação sobre a lei francesa que regula a modalidade a distância, afirma que, no caso do Ensino a Distância, a “[...] ênfase [está] na transmissão de conhecimentos [...]”, portanto, não se preocupa com o processo de construção do conhecimento, isto é, o processo de ensino e aprendizagem é centrado no professor/máquina e nos conteúdos colocados à

disposição dos alunos como se fossem questões acabadas e definitivas as quais eles só precisam reter.

A educação, para esta autora, é um processo contínuo de construção do conhecimento, que pode admitir duas dimensões: a curricular, que se refere aos conteúdos das diversas ciências para que o sujeito possa, a partir da aquisição de conhecimentos científicos, desenvolver-se profissionalmente, e a outra dimensão é aquela relacionada com a construção de “[...] conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular [...]” (SAVIANI, 1995, p. 28),

Esse autor ainda fala que educação não é somente ensino e que este pode ser educação; o ensino acontece por meio das aulas. Na EaD, o “dar aulas” a que refere Saviani (1995), nos cursos estudados, apresenta uma certa especificidade e acontece, mas não necessariamente, por meio da utilização das tecnologias da informação e comunicação, as quais, quando utilizadas, oportunizam a superação da temporalidade e da espacialidade entre os sujeitos do processo educativo.

A partir dessas ideias e considerando-se que as metodologias utilizadas na modalidade a distância são bastante diversas, entende-se que os cursos oferecidos nessa modalidade se configuram tanto como ensino como educação. O que determinará a concepção do curso, como já assinalado no início deste trabalho, é o projeto pedagógico, a sua implementação, bem como as metodologias adotadas para o seu desenvolvimento.

Torna-se necessário fazer aqui uma observação no que se refere ao projeto pedagógico, pois não basta que ele seja elaborado caracterizando os processos de ensino e aprendizagem como educação a distância, se, quando da sua operacionalização, os sujeitos envolvidos não o conhecerem, ou não conhecerem as ferramentas e metodologias que podem ser utilizadas na EaD para a construção do conhecimento.

Essa primeira polêmica leva à segunda, ou seja, ao questionamento e à resistência de alguns setores da sociedade civil e acadêmica quanto à possibilidade do oferecimento de cursos de qualidade por meio da modalidade a distância. Utilizam para isso vários argumentos, dentre eles, o de que essa modalidade prática é, somente, transmissão de conteúdos, e de que o processo de construção do conhecimento se torna prejudicado, uma vez que não há o contato pessoal, e não reconhecem que as TIC podem proporcionar relações entre os sujeitos do ato

educativo. Pois, para essa corrente, é só na presencialidade, no interagir, que essa construção pode se processar. Ela considera, também, que apenas nessa presencialidade são garantidas as condições de ensino e aprendizagem e, ainda, que as trocas propiciadas nesse tipo de “aula” são primordiais para condução desse processo.

Nesse ponto de vista, a falta de presencialidade impossibilita ao professor a participação na vida acadêmica e no convívio social que Giolo (2008) apresenta como espaços que compõem a academia, local onde acontece o ensino quando ministrado na forma presencial, espaço este constituído de locais onde é possível realizar as trocas, os contatos sociais, não somente aqueles característicos das salas de aula, mas também daqueles de convivência, de socialização de formação política.

Giolo (2008) assinala que essas trocas pessoais são imprescindíveis uma vez que aos pedagogos não serão cobrados somente conhecimentos advindos dos estudos teóricos, mas também de

[...] um conjunto de saberes e habilidades [...] 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, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário. (GIOLO, 2008, p. 1228).

Realmente, esses espaços são importantes para a formação do professor, mas essa é uma visão tecnicista sobre a EaD, em que a máquina é considerada o centro do processo e que as relações sociais não acontecem. Ela pode ser suscitada em decorrência de algumas experiências internacionais, ocorridas por volta dos anos de 1970, as quais consideravam que a modalidade a distância não necessitava promover essas relações e que a disponibilização dos conteúdos para os alunos e as avaliações eram suficientes para que estes absorvessem o conhecimento.

A fim de exemplificar cita-se a experiência de duas das instituições que desenvolveram trabalhos nessa perspectiva. Em primeiro lugar, o caso da Universidade de Hagen, na Alemanha. De acordo com Belloni (1999), essa Universidade tem por finalidade oferecer cursos na modalidade EaD e seu primeiro reitor Otto Peters afirmava que a modalidade era constituída a partir do modelo fabril de produção, sendo possível, então, uma larga distribuição e com isso a redução dos custos do ensino, considerando que uma vez produzido o material ele teria uma vida

útil bastante longa e os gastos com material, a partir de então, seriam apenas os da sua reprodução.

A outra experiência é a da Open University, da Inglaterra, que nos seus primórdios também acompanhava as premissas de Otto Peters de que a partir da produção inicial do material os custos posteriores estariam concentrados na sua reprodução e sua distribuição em larga escala compensaria o investimento inicial.

A partir da premissa da produção de material e a posterior reprodução, de forma a atingir o maior número de pessoas possível, para aumentar o lucro, discute-se a questão da massificação propiciada pela modalidade EaD, que se relaciona, também, com a ideia de que os cursos tenderiam a uma homogeneização dos conteúdos e à superficialidade, uma vez que os professores estão distantes dos alunos. Em vista disso, os processos de construção de conhecimentos não seriam possíveis, restando então somente o ensino, como citado anteriormente, isto é, transmitir conteúdos sem a devida reflexão.

A emergência de um novo entendimento da EAD deve considerar o mundo físico como uma rede de relações, e a educação, em especial na modalidade a distância, precisa basear-se nas interconexões entre os sujeitos e os objetos, promovendo a abertura de novos diálogos e a ressignificação do processo educativo. (OLIVEIRA, 2003, p. 53).

Segundo essa autora, a educação a distância, não raras vezes, é desprestigiada ou considerada de segunda categoria. O novo entendimento sobre a modalidade passa pelo rompimento com os conceitos que estão postos na sua evolução histórica e o modo como ela se apresenta nos contextos em que foi implementada. Ou seja, sob os princípios da educação industrializada, ou tendo a sua concepção na lógica do ensino tecnicista que pode ser entendido como aquele onde “O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.” (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

O rompimento com uma perspectiva tecnicista, nos dois projetos em estudo, acontece de forma diferente:

No desenvolvimento do curso, o orientador acadêmico é responsável pelo acompanhamento e avaliação do percurso de cada aluno sob sua orientação: em que nível cognitivo se encontra, que dificuldade apresenta, se se coloca em atitude de questionamento reconstrutivo, se reproduz o conhecimento socialmente produzido, necessário para a compreensão da

realidade, se reconstrói conhecimentos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria-prática, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercício propostos, como estuda, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se participa da construção do projeto político-pedagógico e dos movimentos educacionais locais. (UFMT, 2003, p. 62-63).

Como se verifica há por parte da UFMT uma preocupação em romper com essa perspectiva teórica na educação a distância. São vários os momentos em que a partir do texto transcrito percebe-se tal movimento. Ao analisar a citação, verifica-se que ela traduz de uma forma geral o que a ANFOPE (2004), a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) (BRASIL, 2008a) e o Brasil (2009a) propõem para os cursos de formação de professores.

No caso da UFMS, somente a partir do Projeto Pedagógico do curso não foi possível identificar claramente como acontece esse rompimento com o tecnicismo, e o que depreender do que foi publicado no *site* oficial da Instituição, que é um documento que tem por finalidade atender algumas necessidades burocráticas, sejam elas institucionais ou não.

Esse Projeto Pedagógico possui alguns vieses. Ele não rompe com o sistema seriado e de cursos oferecidos por meio de disciplinas isoladas, procedimento que pode ser rompido em cursos oferecidos na modalidade a distância, uma vez que, toda sua construção e desenvolvimento, devem ser encaminhados colegiadamente (em constante diálogo entre os partícipes, para a construção dos materiais e desenvolvimento das atividades, referendado pelas instâncias superiores da Instituição).

Ao debruçar sobre as competências e habilidades propostas para os egressos da EaD, elas são assim resumidas “[...] formação de um profissional comprometido com a transformação social.” (UFMS, 2005, p.5).

Esse direcionamento expresso no Projeto Pedagógico, somado à qualificação do corpo docente, permite inferir que, apesar do projeto representar a adoção de uma “estratégia de governabilidade” (BERNARDES; MENEGON, 2007, p.12) na sua implementação, as pessoas que trabalham no curso conseguem imprimir uma dinâmica em suas atividades de tal forma que a centralidade do processo ensino e aprendizagem não acontece em torno da transmissão, pura e simplesmente de

conteúdos, e sim no incentivo à reflexão e à construção do conhecimento pelos alunos.

Neste Capítulo e no próximo, são transcritas as falas dos sujeitos, os significados que eles dão a sua formação, à educação, ao professor e ao trabalho nos Cursos, procurando evidenciar as concepções do Curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância.

A questão da distribuição em massa da educação, por meio da EaD e da possibilidade do seu oferecimento a um baixo custo, considera a perspectiva de distribuição de material em larga escala sem necessidade de reformulação ou adequação, isto é, diversos tipos de sujeitos utilizam um mesmo material sem considerar as especificidades das comunidades que dele fazem uso. De acordo com Belloni (1999), essa é uma característica da industrialização do ensino, que acompanhava o modelo de produção industrial vigente no início do século passado, o fordismo. A autora apresenta esse modo de produção a partir da obra de Peters:

Dentre os princípios do modelo fordista, Peters identifica três como os mais particularmente importantes para a compreensão da EaD: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa. Além disto, o processo de ensino vai sendo gradualmente reestruturado através da crescente mecanização e automação. (BELLONI, 1999, p. 10).

Tendo em vista a crítica ao tecnicismo, à falta de contato humano para o convívio cotidiano, analisariam-se os projetos pedagógicos dos cursos que estão sendo estudados, de modo que seja possível entender como são essas relações no curso.

Nesse momento retoma-se a preocupação, principalmente dos críticos à modalidade a distância, em relação ao envolvimento dos alunos, com os colegas, com a participação em atividades sociais para o estabelecimento das relações humanas e interpessoais presenciais.

Quanto às atividades presenciais, os projetos pedagógicos assinalam:

[...] “ser professor em exercício” é determinante, uma vez que a prática pedagógica do professor constitui-se uma dimensão imprescindível para a construção curricular do curso. Pois, as tarefas e os estudos propostos no material didático pressupõem o professor no exercício da docência, entendida como trabalho pedagógico e como base de identidade profissional do educador. (UFMT, 2003, p. 13, grifo do autor).

Mais adiante, aborda o desenvolvimento dos seminários:

[...] Seminário temático é desenvolvido em equipe, ao longo de cada área (cuja duração é de cinco a seis meses), como parte integral e integrador da proposta curricular de cada área de conhecimento. Inicia-se com um período de planejamento e revisão de bibliografia (para elaboração do anteprojeto de pesquisa); em seguida, a equipe realiza o trabalho de campo e redige o Trabalho Conclusivo de área (TCA). Ao final, os resultados da pesquisa são apresentados publicamente por meio de estratégias diversas (GTs, oficinas, painéis), onde participam colegas de curso, orientadores acadêmicos do Pólo, e a equipe do NEAD, os professores especialistas da área e a comunidade local. (UFMT, 2003, p. 43-44).

No que se refere à UFMS, não há exigência de que o ingressante seja professor da rede de acordo com a Resolução nº 188, de 21 de novembro de 2003, emitida pela Câmara de Ensino (CAEN). (UFMS, 2005).

Para apresentar como acontecem os momentos de presencialidade no Curso da UFMS, recorreu-se a vários documentos. Em UFMS (2003, p. 11) encontramos que “[...] será desenvolvido numa combinação de aulas presenciais e a distância.” e, ainda, a especificação de uma carga horária presencial de cerca de 50%, para cada uma das disciplinas. As aulas presenciais serão os marcos de início e final delas, e algumas das atividades complementares são propostas em uma relação direta com o município.

A Coordenadoria e o Município parceiro oferecem cursos, seminários e eventos similares para a atualização docente, especialmente na área de formação de professores área a Educação Básica e a utilização dos recursos tecnológicos aplicados na educação. (UFMS, 2003, p. 7).

No caso dessa Instituição, o envolvimento com a comunidade também pode ser expresso pela participação dos alunos diretamente na comunidade escolar por meio das disciplinas práticas (Prática e Pesquisa Pedagógica I, II, III e IV e Estágio Supervisionado, Atividades Complementares e, em alguns casos, também no Trabalho de Conclusão de Curso).

Conforme se verifica na experiência das duas instituições, o componente das relações sociais presenciais foi equacionado de forma diferente, mas sempre com o mesmo objetivo, que haja a socialização entre os diversos sujeitos do curso e destes com a escola.

No que se refere à massificação e à produção de material sem necessidade de reformulação há a seguinte situação nos cursos lócus desta pesquisa: primeiro, verifica-se o que os projetos pedagógicos dizem a respeito do material do curso e segundo, as falas dos coordenadores, uma vez que estas são uma das questões que compõem a entrevista. Ainda em relação aos materiais utilizados, o projeto pedagógico cita algumas fontes de pesquisa, como hipertextos, textos audiovisuais, textos orais.

No que se refere à UFMT, o Projeto Pedagógico possui um item “Produção e Distribuição de Material Didático”, onde apresenta:

Fascículos: os textos-base são produzidos em forma de fascículos, com o objetivo não só de garantir o desenvolvimento do conteúdo básico indispensável do curso mas, também, de oportunizar o processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos [...] Os textos dos fascículos são compreendidos, também, no contexto curricular do curso, como sinalizadores de recortes de conteúdos feitos nas áreas de conhecimento e das abordagens metodológicas.

Livros: os livros indicados pelos autores dos fascículos como leitura obrigatória [...] (UFMT, 2003, p. 59, grifo do autor).

O Coordenador do Curso, ao fazer suas reflexões durante a entrevista realizada no primeiro semestre de 2008, sobre os materiais do curso, argumenta:

[...] ao final de cada disciplina nós avaliamos o material didático, aí o autor recebe os questionários preenchidos pelos alunos e aí ele confronta [...].(C1)

O Coordenador ainda relata uma situação particular em que teve um de seus fascículos analisados no contexto de uma dissertação de mestrado

[...] além do material dos alunos teve um professor que fez uma pesquisa do mestrado dele que era sobre a Orientação Acadêmica, era sobre o seminário temático e coincidiu que o seminário que ele foi era sobre esse material meu [Aventura de ser estudante], então ele fez algumas críticas sobre a forma como era posto [...] Claro que me ajudou tremendamente para eu rever o material. (C1, grifo nosso).

Embora não conste especificamente no Projeto Pedagógico a questão da avaliação do material produzido na fala de **C1**, subentende-se, que há uma revisão do material produzido; no entanto, não foi possível identificar qual a periodicidade em que ela acontece. Essa inferência pode ser feita uma vez que o autor do fascículo ao final da disciplina recebe uma devolutiva, por parte dos alunos, quanto ao material por ele produzido.

Em relação aos materiais da UFMS, estes:

Serão produzidos cadernos pedagógicos, compostos de textos específicos das áreas do conhecimento, elaborados por um professor da área, que servirão de material complementar para orientação dos trabalhos dos alunos nos períodos de realização das atividades a distância [...] (UFMS, 2003, p. 12).

Na entrevista, **C2** não explicita como acontece a produção desse material e a sua avaliação. No entanto, considerando a experiência desta autora nesse setor da UFMS, em uma primeira fase de implantação da modalidade do curso, entre o ano de 1999 até meados de 2002, foram contatados professores autores para produzirem os materiais específicos para o curso denominados Cadernos Pedagógicos.

No período posterior, os professores responsáveis pelas disciplinas indicavam leituras a partir de sua escolha, que poderiam ser de seus próprios materiais ou outros que atendessem as especificidades dos conteúdos os quais iriam trabalhar e os interesses dos alunos aos quais eles se destinavam.

Outro aspecto da modalidade a distância, que é constantemente alvo de críticas, é a da supervalorização da tecnologia em detrimento dos processos de aprendizagem, que podem ser desenvolvidos por meio dessa modalidade. Oliveira (2003), ao falar sobre a trajetória de construção de seu objeto de pesquisa, relata:

[...] inicialmente, percebi que a questão mais densa recaía no aspecto tecnológico da EAD, notadamente a utilização das TICs, pois esse era o enfoque predominante dos eventos – nacionais e até mesmo internacionais - que discutiam o tema em questão. (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Essa foi a percepção quando se iniciou estes estudos; também caminhando como a referida autora para o entendimento da EaD, considerando outros aspectos que não somente o das tecnologias. Todavia não se pode furtar em falar a respeito

delas, uma vez que elas são um meio para que seja possível atingir os objetivos da modalidade.

Para um melhor entendimento da modalidade, algumas reflexões são necessárias sobre o assunto. Conforme citado anteriormente, a Educação a Distância pode ser conceituada de várias maneiras. De uma forma geral, três elementos são praticamente recorrentes nos diversos autores (BELLONI, 1999; OLIVEIRA, 2003; ALONSO, 2005a; SANCHO, 2006): tempo, espaço e utilização de alguma tecnologia de informação e comunicação, aos quais os alunos participantes da pesquisa também se referiram como se observa em suas falas:

Uma oportunidade de aprender dentro do meu pouco tempo disponível, pois cursar um curso normal seria impossível. (A7).

É uma maneira de ajudar a formar mais professores que não tem condições de e deslocar para buscar formação. (A14).

Educação a distância é unir professor e aluno num local para estudar, o professor mora longe, o aluno também, unimos para que haja um estudo, os dois se separam novamente e o estudo continua. (A20).

É estudar é construir o meu conhecimento através de leituras, materiais de apoio e auxílio da própria instituição de ensino. (A105).

O ensino a distância significa não frequentar a sala de aula todos os dias, com diferentes professores, mas isso não significa que não é preciso estudar todos os dias, acredito que hoje está sendo ao melhor curso oferecido na cidade. (A111).

Educação a Distância é um curso realizado sem estar em sala de aula diariamente mas através desse curso também tem bons formadores. (A123).

Uma possibilidade de professores que estão a grandes distâncias se capacitar e ampliar seus conhecimentos. (A125).

Para A20, a EaD é um movimento entre a presencialidade e a distância. A distância está expressa de duas maneiras: a primeira no enunciado “o professor mora longe, o aluno também”, no qual o aluno fala da distância espacial que o separa do

lócus cotidiano de cada um deles, e a segunda, “[...] unimos para que haja um estudo, os dois se separam novamente e o estudo continua.” cuja fala representa dois momentos que serão tratados neste trabalho. O primeiro é a questão do estudo a distância, que, mesmo na ausência do professor, ele continua acontecendo; o segundo, trata da presencialidade do professor para dirigir os estudos e depois, mesmo na ausência do docente, ele continua acontecendo. Esse aluno fala do tempo, espaço e presencialidade na EaD.

Os significados que os alunos das duas IES atribuem à educação a distância podem ser considerados bastante próximos, pois suas argumentações referem-se ao tempo disponível para estudo, locais de estudo, distância das localidades que ofertam cursos “presenciais” (A14 e A125).

Destaca-se o que diz A20, A115 e A111, que fazem referência à necessidade de dedicar-se aos estudos na modalidade a distância, pois como afirma A105, “É estudar [...]” e na fala de A111, “[...] isso não significa que não é preciso estudar todos os dias [...]”.

As falas desses alunos levam à reflexão, também, sobre a simultaneidade de horário de estudo, em especial os dizeres de A20. Em princípio, cada um dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem nessa modalidade dedica o espaço de tempo que melhor lhe for conveniente para estudar. Isto é, a hora do “relógio” não é preestabelecida, diferentemente dos cursos presenciais em que os alunos devem estar em determinado horário e local, para desenvolver atividades didáticas com o professor. Há de se destacar que, também, podem existir momentos presenciais para os cursos a distância; esses sim acompanharão os mesmos percursos dos cursos oferecidos na forma presencial.

No que se refere aos tempos de estudos, apesar das disciplinas serem marcadas por um tempo cronológico para sua consecução, eles são diferenciados entre os alunos, pois eles deverão caminhar pelas diversas etapas do curso de acordo com o seu ritmo. Isso não quer dizer que não deverão cumprir os prazos estabelecidos, mas que cada um pode dedicar-se mais tempo a um conteúdo do que a outro. Cada aluno pode percorrer um caminho para estudar o que lhe é proposto, porque o que é levado em conta é a aprendizagem e não como o aluno construiu o seu processo.

Cabe aqui uma observação: a duração de tempo de desenvolvimento autônomo, de determinado conteúdo pelo aluno, é uma das dificuldades com que se

deparam os sujeitos que concebem os projetos pedagógicos para cursos na modalidade a distância, tendo em vista que há necessidade de se estabelecer início e fim do curso de acordo com o tempo cronológico. Não há como deixar de se pensar na diversidade de alunos que se matriculam nesses cursos, uma vez que cada um tem um nível de autonomia e de conhecimento prévio sobre o conteúdo, assim como nos cursos presenciais.

A questão dos tempos dos alunos apresenta-se da seguinte maneira nas instituições estudadas:

Caso o trabalho apresentado ou a avaliação escrita (que deve ser presencial, também, por exigência do MEC) não atender aos requisitos mínimos estabelecidos pelo especialista da área, o orientador, assessorado pelo especialista, indicará ao aluno literatura complementar que o auxilie a completar sua compreensão sobre o tema em estudo. Em outra data, prevista no calendário, o aluno realizará uma segunda ou terceira avaliação, até dar conta de construir novos conhecimentos necessários para compreensão da temática em estudo e re-leitura da realidade em que está inserido, de sua prática profissional. (UFMT, 2003, p. 55).

Com isto, verifica-se que o se propõe em termos de tempo é do aluno, isto é, o tempo de sua aprendizagem, e também que esta seja construída de forma diferenciada, atendendo as suas especificidades.

Na UFMS, o atendimento às especificidades dos alunos assemelha-se ao da UFMT.

Quanto aos mecanismos de nivelamento dos acadêmicos, os professores do curso, ao diagnosticarem as necessidades de um determinado acadêmico, procedem a elaboração de atividades específicas visando o atendimento contínuo do interessado, estas atividades serão acompanhadas pelos tutores do município parceiro.

Ressaltamos que os acadêmicos com dependência são orientados pela Coordenação do Curso a participarem de programas especiais de recuperação, desenvolvidos especificamente para esse fim e acompanhados pelos tutores. (UFMS, 2005, p. 3).

Percebe-se que as duas IES têm a preocupação com o respeito ao tempo dos alunos, instituindo, cada uma de acordo com as especificidades de seu curso, condições para que eles façam os seus caminhos conforme os seus ritmos pessoais.

No que se refere às questões de tempo na EaD, ainda, tem-se que:

Do ponto de vista do aluno, pode ser mais fácil “lidar” com a separação no espaço do que com a dimensão imaterial do tempo. Os sistemas se apresentam de modo geral muito abertos em termos de espaço [...] Embora seja livre para organizar seus horários de estudo, o aprendente encontra pouca ou nenhuma flexibilidade quanto aos prazos [...]. (BELLONI, 1999, p. 55).

Os aspectos relativos ao tempo em EaD e essas reflexões de Belloni (1999) levam à discussão relativa ao espaço que a modalidade usa para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Na EaD, os processos de ensino e aprendizagem não acontecem em espaço contíguo entre professores e alunos. Isto é, não há a obrigatoriedade de existência de uma sala de aula tradicional, materializada em um espaço de convivência onde haja contato pessoal entre os sujeitos, pois, na modalidade a distância, essa não é necessariamente a condição básica para que esses processos sejam desenvolvidos. Os sujeitos podem ter acesso aos conteúdos a partir de vários locais, de acordo com suas possibilidades e tempo disponível. Essas possibilidades de acesso dependem da metodologia adotada nos cursos, do estabelecimento das relações interpessoais e dos suportes comunicacionais utilizados para a disponibilização dos conteúdos, tais como: material impresso, vídeo, DVD, Internet e outros.

Isso remete às questões de como são abordadas, no projeto pedagógico, as relações de tempo-espaço-TIC. As TIC são os elos entre tempos, espaços, conteúdos, professores e alunos. Sua escolha dependerá das intencionalidades dos sujeitos envolvidos no processo, tendo no aluno um dos principais determinantes de escolha.

A questão do espaço ainda envolve mais um aspecto referente aos limites de atuação. Os cursos presenciais são nucleares, isto é, são desenvolvidos em uma determinada comunidade, que possui sua dinâmica e cultura própria, e possui uma identidade. Já nos cursos oferecidos na modalidade a distância, há a possibilidade de que comunidades distantes participem do curso, como falado anteriormente, quando se tratou das questões relativas aos tempos, na modalidade a distância.

Essa possibilidade de sujeitos de diversas comunidades participarem de um mesmo espaço de estudo favorece a troca de experiências culturais. Gimeno Sacristán (2002, p. 21) afirma que “[...] a cultura é uma das ancoragens que nos situam no mundo, graças a qual este adquire um determinado sentido para nós.”.

As trocas propiciadas pelas TIC, em especial, podem colaborar para uma ampliação do conhecimento de mundo dos participantes das comunidades de

aprendizagem, mas há de se levar em consideração que essa ampliação, sem uma consequente reflexão sobre o que é posto, pode levar esse sujeito à alienação, a se tornar assujeitado<sup>10</sup>, uma vez que, participando do processo, é um consumidor dessa cultura sem fazer a ressignificação desta e estabelecer relação com a sua cultura e seu contexto social.

Concorda-se com Oliveira (2003) e Sancho (2006), quando afirmam que a simples introdução ou utilização das TIC na educação não representa inovação pedagógica, não é garantia de uma nova educação, considerando que os sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não significam mudanças, podendo, até mesmo, indicar um retrocesso, dependendo de como são utilizados. Ilustra-se a questão com as seguintes situações pedagógicas: o professor, ao levar os alunos para trabalharem no laboratório de informática da escola, pode propor vários tipos de atividades, da simples cópia de um texto em um editor de texto, pesquisas na Internet para elaboração de um trabalho ou, ainda, a partir de um projeto coletivo, promover discussões com alunos de outros lugares. As três atividades são válidas, dependendo de como o professor conduz o seu trabalho e as reflexões que faz com os alunos sobre a atividade, isto é, “se” e “como” dará significado ao trabalho proposto.

Dentre as TIC utilizadas, hoje, para o desenvolvimento de atividades educativas, a Internet é uma das tecnologias que se expande mais facilmente, isto se considerar a atualidade, pois não está deixando de lado o poder de inserção social do telefone, do rádio e da televisão.

A intercomunicabilidade propiciada pelas TIC contribui para a criação de outros terrenos de relacionamentos que não a territorialidade; esse é um dos espaços ocupados, em parte, pela educação a distância. Dessa forma, é preciso refletir sobre esse espaço “a-físico”, “a-temporal”, a fim de compreender a natureza das relações humanas e sociais que se dão nesse local.

Diante disso, estão postos alguns desafios a serem superados pelos cursos oferecidos na modalidade EaD, quais sejam: romper com o papel da técnica acima do papel da educação e entender como se dão as relações sociais e humanas nos cursos a distância.

O primeiro desafio que se afigura é ir além da técnica nos cursos oferecidos nessa modalidade. Conforme explica Santos (2008, p. 45), “[...] a técnica é mais

---

<sup>10</sup>Assujeitado: termo utilizado por Michel Foucault para designar o sujeito que não tem identidade própria, e subjugado ao poder de outrem.

aceita do que compreendida [...]” e pode ser entendida “[...] como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de força divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la.”. Já Gimeno Sacristán (2002, p. 33-34, grifo do autor) afirma: “A falta de uma adaptação absoluta dos sujeitos ao subjetivar as características culturais e as margens de autodeterminação que permite fazem (*sic*) com que as elaborações que cada indivíduo assimila sejam uma *forma de estar na cultura* [...]”.

Assim, o entendimento de que os cursos na modalidade EaD são baseados unicamente no tecnicismo precisa ser rompido. A fim de ultrapassar esse entendimento sobre a EaD, de forma que ela seja considerada como uma possibilidade de mudança na educação, apropria-se da proposta de Alonso (2005a, p. 25):

[...] um sistema de EAD implicaria em dois subsistemas interdependentes: o comunicacional, que permitiria a interação entre alunos/professores/tutores; e o de acompanhamento e avaliação que promovesse a validação do processo ensino-aprendizagem. Além disso, esse sistema deveria considerar possibilidades de construção de saberes orientados e pertinentes às diferentes situações dos sujeitos da aprendizagem.

Como em vários outros campos do conhecimento, têm-se, aqui, distintas definições de um mesmo objeto do estudo, que nesse caso é a educação a distância. A definição apresentada por Alonso (2005a) considera a modalidade como um meio de se chegar à aprendizagem e a de Peters (1973 apud BELLONI, 1999) como uma forma de transmissão de conhecimento, não se preocupando com o processo ensino-aprendizagem, mas sim com a redução de custos e a massificação do ensino.

Portanto para que haja um rompimento com o tecnicismo é preciso considerar que a capacidade de reflexão dos sujeitos está relacionada com o seu projeto de vida, sua formação pessoal e intelectual, que passa, necessariamente, pelas questões da alfabetização e pela qualidade dos processos de construção do conhecimento de que eles participaram e participam ao longo de sua vida. Por isso, a EaD deve promover uma educação como forma de humanização dos sujeitos, deve ser centrada no aluno, conforme já apresentado por meio do excerto de Alonso (2005a), que fala sobre a possibilidade de interação professor-aluno. Assim, as discussões a respeito da modalidade a distância devem se encaminhadas para além da tecnologia.

Essa é uma das ideias básicas deste trabalho, estudar os sujeitos e analisar como se dá a formação inicial de professores, em curso no qual são utilizadas as metodologias de educação a distância. Também concorda-se com Belloni (1999) quando afirma que a tecnologia tem um significativo papel nos processos de transformação social, que podem ser expressos por meio da globalização. Esta entendida não somente no âmbito do capital, mas de todas as relações, inclusive as humanas, sociais e culturais.

Um segundo desafio é a questão das relações sociais e humanas na educação a distância. As TIC contribuem para a formação de rede de pessoas que, mesmo distantes, geográfica e temporalmente, podem formar uma comunidade de modo que cada um dos seus integrantes, a partir de sua subjetividade, interfira na construção da subjetividade coletiva do grupo, bem como recebe suas influências.

A partir do entendimento sobre a educação a distância, as tecnologias são um meio pelo qual as pessoas entram em interação de maneira que elas possam fazer essas trocas, contribuindo com o processo de construção e condução de uma rede de subjetividades que, por sua vez, interferirá no contexto social mais amplo. “A rede é um tecido de fios interdependentes em que as conexões têm aspectos muito diversos e em que operam forças que atuam em direções nem sempre – e necessariamente – coincidentes.” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 26). A riqueza dessa rede de subjetividades em um processo de construção e condução do projeto de curso se manifestará por meio das trocas realizadas no seu contexto.

Contudo, as TIC por si só não são constituidoras de redes de conhecimento, mas podem ser consideradas um meio pelo qual as redes se formam e se entrecruzam, em um movimento contínuo de trocas e estabelecimento de oportunidades de construção de novos conhecimentos. Oliveira (2003, p. 31) trata a essa rede como uma teia, afirmando que “Essa teia pode direcionar uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento, centrada no sujeito aprendiz – individual e coletivo –, desenvolvendo sua autonomia, criatividade, criticidade [...]”.

Antes de falar sobre a produção de conhecimento citada por essa autora, é necessário apresentar o entendimento sobre o que seja a autonomia do aluno, a criatividade e a criticidade, porque, esses são alguns dos elementos constituidores da rede de significados que interferem na forma de construção do conhecimento individual e coletivo.

A autonomia do aluno em EaD, às vezes, é confundida com autodidatismo. A autonomia que aqui se fala passa por uma questão mais ampla. Ela está no campo da independência do aluno, na sua capacidade de, a partir de um objetivo a ser alcançado, escolher um caminho a ser percorrido. No entanto, esse caminho não precisa ser feito sozinho, porque a construção do conhecimento se dá por meio de troca, diálogo. Esse diálogo na EaD não acontece, necessariamente, por via oral, ele acontece principalmente na forma escrita. São essas trocas e os diálogos que vão dar sentidos subjetivos aos conteúdos dos estudos.

Sua autonomia, também, está no que se refere aos tempos em que irá percorrer o caminho, mesmo levando-se em consideração que existem prazos que não são totalmente flexíveis. Outro tipo de autonomia é a que as TIC, também, proporcionam aos alunos diferentes maneiras de acesso aos conteúdos, uma vez que eles, de acordo com o projeto pedagógico do curso, podem construir o seu próprio percurso de estudo. Esse caminho a ser percorrido de forma autônoma será influenciado, como já assinalada, pela criatividade e criticidade do sujeito em relação aos significados por ele dado ao conhecimento, os quais estão relacionados aos seus conhecimentos prévios.

O que distingue a autonomia do aluno do autodidatismo são as condições de suporte e apoio utilizados no projeto do curso, ou seja, os professores, os tutores, os orientadores pedagógicos, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), os materiais impressos ou digitais disponíveis, porque é por meio dessas condições que serão realizadas as interações que possibilitarão a construção de uma rede de significados sociais.

Tacca (2004) apresenta como as relações sociais colaboram para a construção da identidade pessoal.

Assim, nos aliamos a teóricos que consideram que o meio social ou o outro social não ocupa apenas lugar de comunicar mensagens que levam à construção da identidade pessoal, mas que acontece um complexo processo de troca e participação ativa no convívio social que gera e integra os processos de desenvolvimento que se fazem presentes na “constituição subjetiva de cada um dos atores sociais. Todo movimento relacional não é outra coisa senão um movimento com múltiplas possibilidades de significação, construídas também no momento próprio da relação, por isso devendo ser percebido como momento instersubjetivo, que assume em “entre” nas relações do “eu” com o “outro”. (TACCA, 2004, p. 105, grifo da autora).

Assim, a autonomia do aluno para a construção do seu conhecimento recebe interferência de sua relação com o outro, por isso que, mesmo a distância, a troca de experiência é momento rico de significação para a constituição dos aprendizes. Isto não quer dizer que há dependência do outro, há necessidade do estabelecimento de trocas, pois estas contribuem para a constituição da subjetividade e identidade do sujeito e, em consequência, da subjetividade social.

A autonomia para a construção do conhecimento se relaciona com a questão da criatividade. Tendo em vista que as comunidades de conhecimento podem ser entendidas como espaços sociais, nos quais acontecem trocas, diálogos que contribuirão para a construção de uma subjetividade coletiva que influencia e é influenciada pela subjetividade individual, “Essa produção de sentido diferenciada é uma característica específica da criatividade estudada em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 88).

Dessa forma, o professor, tutor ou orientador pedagógico, tem papel importante como mediador, uma vez que do mesmo modo que as relações sociais podem construir significados favoráveis ao desenvolvimento da criatividade, elas podem ser, também, um fator inibidor dela, pois “[...] a criatividade nunca fica definida pelos outros, senão na relação do sujeito com esses outros, em que a produção de sentido subjetivo tem muito a ver com as configurações de sentido do sujeito.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 90). Assim, se o sujeito não tem valorizado no seu contexto social a criatividade, esta por sua vez não terá significado para ele. Então, os orientadores acadêmicos, tutores, professores, que são mediadores dos processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, deverão atuar de forma que os envolvidos sejam sempre chamados a contribuir com o processo de construção coletiva do conhecimento, por meio de uma interação contínua.

Outro papel que pode ser dado aos mediadores é de que no desenvolver das relações no grupo eles sejam capazes de identificar posturas que possam ser inibidoras da criatividade dos demais integrantes do mesmo grupo. Observa-se que o sistema de comunicação que se estabelece na modalidade é essencial para a construção dos significados dados às diferentes formas de expressão e ao conhecimento.

Portanto, a criatividade se dá nas relações sociais do sujeito, e que quando para alguns um acontecimento é um motivo de inibição para a criatividade, para outros ele pode ser um elemento motivador. “Com isso queremos sinalizar que o

professor ou os colegas, como outros [atores] sociais, não funcionam ‘de fora’ como agentes externos, mas em uma relação complexa com o sujeito, podendo configurar de formas diversas no nível subjetivo.” (MITJÁNS MARTINEZ, 2004, p. 97, grifo da autora). As formas que contribuem para que o sujeito transcenda propicia o que essa autora denominou “espaços de criatividade”.

Criticidade é a capacidade que os sujeitos têm para analisar um fato ou um objeto, construindo significados de maneira que ele se torne algo conhecido e que, posteriormente, possa ser expresso de forma que o grupo social, do qual o indivíduo participa, tenha conhecimento do sentido subjetivo dado por ele ao fato ou objeto e assim faça parte da construção da rede de significados do grupo.

Em vista disso, consideramos a criticidade é a capacidade do sujeito de refletir a respeito de algo de maneira que essa compreensão manifestada pelo sujeito individualmente possa se tornar parte do entendimento do grupo. Para isto, essa reflexão precisa ser socializada, manifestada, resultando na construção de rede de significados sociais sobre o fato ou objeto ao mesmo tempo em que cada um de seus membros ressignifica os seus próprios conceitos.

Assim, a produção do conhecimento na EaD, de que fala Oliveira (2003), se dá a partir do momento em que os vários sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem conseguem superar a visão de que a tecnologia é o fim do processo educativo, quando percebem que esta se apresenta como um meio para organizar o grupo de maneira que cada um dos seus participantes individual e coletivamente possa desenvolver suas potencialidades.

Isso representa uma possibilidade para que esses sujeitos rompam o paradigma da tecnologia como um fim em si mesmo e consigam ir além. O que é possível se subsidiados pela organização de um projeto pedagógico que valorize as pessoas que deles participam e por meio da troca, do diálogo e, a partir da sua capacidade de usar a autonomia, a criatividade e criticidade, deem significado ao conhecimento, resultando na constituição de zonas de subjetividade. “A nova realidade torna-se objeto de uma nova reflexão crítica.” (MIZUKAMI, 1986, p. 91).

Os alunos que participam dos cursos na modalidade a distância, geralmente, possuem características variáveis uns dos outros. Chama-se a atenção, inicialmente, para a questão da idade dos alunos, principalmente em relação aos cursos aqui estudados, pois, estes são em nível superior e seus participantes são particularmente adultos.

Nesta pesquisa encontrou-se o seguinte dado: a idade média dos 47 alunos pesquisados é de aproximadamente 35 anos, e os sujeitos que estão nessa média de idade ou mais representam 68% do total de alunos pesquisados. Com isso, ressalta-se que a grande maioria desses sujeitos nasceu em período anterior ao ano de 1975.

Faz-se essa ressalva, porque os indivíduos que estão hoje nos cursos, objeto desta pesquisa, são adultos que não tiveram acesso a essa formação logo após a conclusão do ensino médio, conforme afirma Sevret (2002).

Essas pessoas, ao longo de sua formação pessoal, tiveram contato com as TIC mais como entretenimento do que como possibilidades de construção de conhecimento. Belloni (2001, p. 12), quando fala sobre possibilidade da utilização delas na educação, afirma: “Esta é a perspectiva de um novo campo do saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro [...]”.

É preciso lembrar que as tecnologias de comunicação e informação passam a ter grande impulso no Brasil a partir dos anos de 1960 com a televisão, mas anteriormente já o rádio, com um papel fundamental, permitindo o acesso à informação a uma variedade enorme de populações que eram residentes no interior do país, longe das grandes cidades.

A questão do uso e da disseminação das tecnologias de comunicação, principalmente as que utilizam a WEB, ainda, é de difícil acesso para algumas comunidades ou, ainda, as pessoas têm dificuldades de se apoderarem das possibilidades que as tecnologias podem oferecer.

Mais adiante cita-se o caso de Mato Grosso (MT), onde um dos problemas que enfrentados para a realização da pesquisa foi a falta de equipamento que permitisse a transmissão de áudio e vídeo para as entrevistas.

Em que pese que alguns dos sujeitos que participaram desta pesquisa se manifestaram ressentindo-se da falta de uma maior interatividade que o uso das TIC podem propiciar. Ressalta-se que os projetos de EaD, para esses dois cursos, não previam a utilização desses artefatos. Nesse momento há de se lembrar do período em que esses cursos iniciaram suas atividades: na UFMT, em 1995, e na UFMS, no em 1999. Nessa ocasião, essas tecnologias, principalmente vídeo e teleconferências, ainda estavam em fase incipiente de difusão no meio educacional. Essa realidade se transformou no decorrer do oferecimento dos cursos, mas nem sempre as localidades

onde os alunos moravam possuíam a tecnologia e pessoal técnico preparado para sua utilização.

Apresentam-se a seguir como algumas professoras se manifestaram a respeito da ausência dessas tecnologias ou falta de melhor utilização daquelas que estão disponíveis para a comunicação entre os diversos sujeitos e instâncias do curso:

[...] a gente deveria ter mais tecnologia, dava para complementar bem melhor se a gente tivesse videoconferência, não só no semi-presencial você ir lá e tal, você fazer o acompanhamento com o aluno, fazer um acompanhamento mais próximo, tipo assim, eu vou lá dou as minhas aulas presenciais, eu tenho aquela parte a distância se eu tiver videoconferência seria bem mais interessante, assim se tivesse... outros instrumentos, eu acho que o atendimento melhoraria, mesmo que por via internet, um maior contato... (P2).

Outra entrevistada revela:

[...] um outro aspecto e como orientador eu observo a questão dos e-mails, de ... das devolutivas dos trabalhos que esses alunos ainda não têm essa ... essa prática, muitos não têm e-mail, eles começam o curso, abrem o e-mail para começar o curso e depois eles não têm mais contato com ele, então acho sim que essa questão da mídia deveria funcionar melhor, né. Mas, eu percebo, também, a questão assim tem locais que eles nem tem acesso à internet, tem isso também [...] (P3).

Analisando essas falas extraídas das entrevistas com as professoras, pode-se atribuir vários significados a respeito da utilização das tecnologias de comunicação no curso.

Em P2 identificou-se que a utilização da tecnologia proporciona-lhes aproximações com os alunos, para que os momentos de reflexão e de acompanhamento do percurso deles ocorram com um diálogo em tempo real a fim de superar a distância entre professor e aluno. Distância esta que é espacial, como já citados, mas também a distância no que concerne às trocas subjetivas que podem acontecer com o acompanhamento mais próximo com os alunos, em um diálogo síncrono.

P3 apresenta a dificuldade que alguns alunos têm em lidar com a tecnologia, uma vez que esta não faz parte de seu dia a dia e por isso fazem uso dela para cumprir determinada etapa do curso. Se não são estimulados a continuar usando, deixam-na de lado.

Outro ponto que **P3** chama a atenção é para a questão da infraestrutura das regiões onde os cursos são oferecidos, o que muitas vezes não permite que os alunos tenham acesso a tais meios de comunicação em tempo integral, ou no tempo necessário para a realização de suas atividades escolares.

Atualmente, a educação a distância é desenvolvida utilizando quatro gerações de tecnologias de comunicação, que, segundo Belloni (1999), Alonso (2005a), Moore e Kearsley (2007), são:

- a) 1ª geração – caracteriza-se pelo predomínio do uso de material escrito e impresso e a troca de informações ou o processo de comunicação era baseado na troca de correspondência, e tem seu marco temporal por volta do ano de 1840;
- b) 2ª geração – caracteriza-se pela utilização de suportes de informação, tais como a transmissão por televisão aberta, rádio (seu emprego data desde o início do século XX), fitas de áudio e telefone, e sua utilização está situada a partir do final da década de 1950;
- c) 3ª geração - pode ser caracterizada pelo uso de tecnologias de transmissão via satélite, computadores pessoais, as mídias tipo disquete para troca de dados e a utilização do fax, incorporadas à educação, mais significativamente, a partir dos anos de 1980; e
- d) 4ª geração - que pode ser caracterizada pela utilização das tecnologias da informação e da comunicação, que estão à disposição hoje, tais como vídeo e teleconferências, sistemas integrados de rede, meios de comunicação eletrônicos síncronos e assíncronos, realidade virtual, entre outras. Essa geração começou a ser usada e disseminou-se no Brasil em meados dos anos de 1990 e princípio do ano de 2000.

No Brasil, dada a sua heterogeneidade de características de desenvolvimento das regiões, atualmente a EaD utiliza as quatro gerações, dependendo das condições de acesso das populações para as quais ela irá desempenhar as suas funções.

Retornando a fala da **P3**, ela complementa seu pensamento esclarecendo:

[...] a gente faz a comunicação assim via correio, tal acaba dando certo, mas é uma questão de dominar o uso da máquina. (**P3**).

Insere-se também a fala de **A9**:

Um curso como outro regular, pois mesmo com a distância, podemos contar com o uso das novas tecnologias que temos e isso nos facilita muito. (A9).

Esse aluno apresenta como solução a utilização das tecnologias para facilitar o seu desenvolvimento acadêmico. Sua ideia vai ao encontro de **P3**.

O que se verifica é que para a consecução dos objetivos das disciplinas, os professores lançam mão das possibilidades que cada uma das regiões lhes garante. Assim, a explicitação da **P3** refere-se às tecnologias de comunicação da 1ª geração de EaD.

Fazer um curso de formação de professores na modalidade a distância, independente do uso de tecnologias, alguns alunos se pronunciam sobre o “ser professor” de maneira semelhante, como é possível observar a seguir:

Penso que ser professor é muito mais que ensinar é ser um exemplo a ser seguido pelas pessoas que passam em suas mãos. (A1).

Ser professora é ter amor na profissão, é ser um mediador no desenvolvimento pessoal do aluno, é o eu papel na sociedade é atuar como tal dentro e fora da unidade. (A17).

O professor tem que ter um caráter social, pensamento aberto, ser flexível para a sociedade que emergir, e estar preocupado com a educação. (A104).

Ser professor pra mim é uma alegria de ensinar o que sei e aprender o que não sei como os meus alunos a cada aula. O papel do professor na sociedade atual é de levar o aluno a buscar conhecimento de forma crítica e construtiva e ao mesmo tempo levar os alunos a construir uma sociedade mais justa e melhor de se viver. (A108).

Ser professor é contribuir com a sociedade formando cidadão de todas as classes. E é este o nosso papel. (A110).

É ser uma pessoa que possibilita o aluno a aprender uma determinada disciplina ou seja orienta. E formar cidadãos críticos capazes de exercer sua cidadania. (A113).

Para mim é muito gratificante ser professor. O professor é a peça fundamental na formação de cidadãos. (A114).

Ser professor é criar possibilidades e ambientes favoráveis para que o aluno desenvolva suas habilidades e potenciais com a aquisição do conhecimento. (A126).

Todas essas informações, referentes ao papel do professor, levam a crer que esses alunos concebem o professor como uma pessoa que, ao desenvolver sua atividade profissional, deve propiciar aos sujeitos, com os quais está trabalhando, condições de se desenvolverem autonomamente na sociedade, sendo capazes de compreendê-la e de interferir em seu meio de forma a contribuir para a sua modificação.

Assim, observa-se nos significados que esses acadêmicos dos cursos de Pedagogia da UFMT e da UFMS dão ao papel do professor as vozes de muitos autores que tratam da questão. Para Contreras (2002, p. 232), o ensino é

[...] um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio, por meio do qual docentes devem desenvolver como intelectuais, comprometidos com a criação de possibilidades educativas no ensino [...].

Desta forma, infere-se que esses alunos pensam o papel do professor e a educação como apresenta Freire (2003, p. 30):

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

**P2** (página 73) se manifesta sobre a necessidade da presença de uma tecnologia mais avançada ou de 4ª geração para facilitar a construção de uma rede de conhecimento. Em vista do que já foi apresentado, essa não era a intencionalidade no momento de definição dos projetos ora estudados. Eles foram concebidos para que o texto escrito e a presencialidade dos OAs ou dos professores fossem o principal meio de iteratividade com os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Há necessidade de ultrapassar as atuais condições de oferta de ensino superior no Brasil, considerando que as políticas governamentais têm caminhado no sentido de romper com a exclusividade da “sala de aula” como possibilidade de formação de pessoas.

A emergência de uma sociedade da informação pós-industrial, de forças impulsionadoras como a economia globalizada, a competitividade crescente e a mudança na concepção do conhecimento, criaram, assim, novas necessidades de aprendizagem que vão muito para além do âmbito de uma sala de aula, de um livro de texto, de cursos ou programas estanques [...]. (MIRANDA, 2007, p. 171).

A EaD, como apresentado no item a seguir, aparece nas políticas de governo como uma opção para romper com esse paradigma referenciado e ainda como forma de expansão da educação superior no país, tendo em vista que ela chega até as populações que se encontram em regiões desfavorecidas de condições de formação. Isso verificou-se nas falas dos alunos apresentadas anteriormente e ainda no que dois alunos das duas instituições pesquisadas responderam sobre o que é educação a distância.

Significa muitas oportunidades para o futuro e foi o melhor método de educar para as pessoas que não podem ir até a universidade (**A18**, grifo nosso).

Significa educação de qualidade, quanto qualquer outra educação profissional, pois exige muito do aluno empenho e dedicação (**A106**, grifo nosso).

Esses enunciados, mesmo que expressos de formas diferentes, apresentam significado semelhante de que os alunos consideram a EaD uma possibilidade viável para a formação deles. Cada um deles faz a sua argumentação de acordo com os significados que atribuem ao curso e à profissão.

O **A18** valoriza a modalidade tendo em vista um projeto de vida melhor. Justifica-se com “não podem ir **até** a universidade”, isto é, ele está distante de uma instituição que oferece curso superior e suas condições de vida não lhe permitem tal possibilidade; por isso, considera a EaD uma alternativa para efetivar sua expectativa no que se refere à formação. Esse aluno não faz a relação de que o curso que frequenta é um dos cursos oferecidos pela Universidade Federal e no qual está matriculado e ele dá a entender que o percebe como um curso isolado da instituição.

O aluno **A106** não faz alusão a distância. Todavia, em suas considerações, deixa claro que vê a EaD como a oportunidade de se obter uma formação

profissional de qualidade, apoiando essa afirmação no argumento de que ele deve empenhar e dedicar-se bastante aos estudos.

Discutiam-se alguns aspectos teóricos sobre a modalidade educação a distância neste início de Capítulo, inserindo alguns significados que os sujeitos da pesquisa evidenciam nas informações construídas. Porém, há necessidade de localizar essa modalidade em um contexto histórico e político ao qual ela foi se constituindo como possibilidade de formação de pessoas em diferentes áreas ou campos profissionais.

## **2.1 Breve contextualização sobre as diretrizes mundiais para a oferta da educação básica**

Conforme citado na Introdução deste trabalho, concebeu-se, como marco de referência para falar sobre educação, a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa Conferência foi um ponto de partida porque, depois de sua realização, vários documentos e políticas de governo têm se firmado com base em suas diretrizes, além do que, ao analisar a legislação brasileira para a educação básica e a formação de professores para esse nível de ensino, muitos dos conteúdos dessa Conferência estão identificados na legislação brasileira.

Torres (2001) relata que anteriormente a essa Conferência já haviam acontecido outras, e outros documentos de recomendações foram elaborados, com o propósito de estimular as diversas nações a melhorarem o nível de aprendizagem de suas populações. Entretanto as ações desencadeadas ainda não eram suficientes para que o direito à educação fosse estendido a toda à população mundial, como está previsto na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A UNESCO teve como parceiros, para a realização dessa Conferência, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Cada um desses organismos internacionais, em suas esferas de competência, assumiu o compromisso de apoiar os diversos países, de acordo com suas solicitações, na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos povos e tendo em vista o desenvolvimento das

nações no intento de alcançar um novo patamar de crescimento econômico, social, cultural, político, tecnológico.

A Declaração de Jomtien – como é chamado o documento elaborado pelos participantes e cujos países e organismos internacionais assinaram o compromisso de tê-lo como norteador das políticas com o objetivo de melhorar a qualidade da aquisição de conhecimento do seu povo – é composta de objetivos (de curto e longo prazos), metas, ações a serem desencadeadas, além de recomendações para a execução do plano de ação acordado.

Torres (2001) relata que antes de 1990 alguns países em desenvolvimento já vinham desencadeando ações para modificar as condições de oferta da educação, o que necessariamente não se configurava sempre em avanços, no que se refere à aprendizagem, nem mesmo significando que havia uniformidade em relação aos procedimentos adotados pelos países para equacionar os problemas enfrentados na área de Educação.

No que se refere à Declaração de Jomtien, a autora citada considera que a “[...] visão *ampliada* da educação [...]” dada pelo documento representa “[...] seu aspecto de maior novidade e mais potencialmente transformador [...]” (TORRES, 2001, p. 13, grifo da autora).

Essa visão ampliada foi apresentada no Foro Mundial sobre La Educación (2000) e em Torres (2001) pode ser entendida como: dirigida a toda a população e desenvolvida dentro ou fora da escola, devendo ocorrer durante toda a vida, com atenção para a aprendizagem e não ao tempo escolar e tendo em vista as peculiaridades dos sujeitos atendidos. Deve acompanhar, também, o desenvolvimento da sociedade e envolver os vários órgãos e instâncias dos governos para que as ações fossem realizadas de forma articulada.

“O objetivo último da Declaração Mundial de Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.p.). O objetivo da Conferência, portanto, estava centrado na aprendizagem. O que se viu nessas quase duas últimas décadas, no Brasil, no entanto, foi um estímulo à expansão do número de vagas nas escolas que ofertam a educação básica.

Ao verificar os dados sobre a qualidade do ensino nos anos iniciais, divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2009), observa-se que houve um acréscimo substantivo de matrículas na considerada

educação básica no Brasil, no período de 1998 a 2008, mas quando são avaliados os dados do mesmo Instituto, sobre a qualidade da educação oferecida nesse nível de ensino, verifica-se que ela está abaixo da média mundial. Isso não foi uma característica somente no país, pois a avaliação feita pelo Foro Mundial sobre la Educación chega à seguinte conclusão:

O que é evidente e que a qualidade da educação não deve ser prejudicada à medida que o acesso se amplia o acesso, e as melhoras de qualidade não devem beneficiar os economicamente favorecidos às custas dos pobres, como aconteceu, por exemplo, com a expansão da assistência e educação da primeira infância. (FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, 2000, p. 16).

O que se pretendia no âmbito da Conferência era a expansão da educação básica, termo consensuado nesse evento para exprimir, de acordo com Torres (2001, p. 20), um conjunto de “[...] conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes [que] tornam-se indispensáveis [...]” para que as pessoas possam viver com dignidade. Porém, segundo a autora, o termo já veio carregado de significados pelos diversos países, uma vez que ele “[...] já tinha vida e os usos próprios (diversos) [...]” (TORRES, 2001, p. 15), sendo difícil lhe dar um novo significado, mesmo adjetivando-o com a “visão ampliada”.

O documento de Jomtien já chamava a atenção para o fato de que a educação básica esperada era aquela que propiciaria às pessoas a aprendizagem real, a compreensão dos conteúdos de ensino e não somente a frequência em cursos e obtenção de diplomas.

Para dar conta dessas várias ações que constituíam o conceito de educação básica, que não é somente a que se desenvolve na escola, era necessário que os países preparassem seus quadros de pessoal de forma a atender a essa visão ampliada da educação básica, inclusive os professores que estavam nas escolas, uma vez que se pretendia também uma nova organização escolar, dos currículos e dos conteúdos. Para os autores desse documento, a escola e os demais espaços educativos não escolares deveriam estimular e atender a uma parte da população que, pelas determinações históricas, estavam alijadas dos processos de educação básica como mecanismo para melhoria das condições de vida.

Configura-se, então, a partir dos anos de 1990, um movimento de caráter mundial em termos de educação para os povos. Concomitantemente, acontecem no

Brasil várias mudanças de ordem política, social, econômica, cultural, dentre outras. É importante ressaltar que a mudança da configuração da sociedade vem acontecendo cada vez mais rápido, seja influenciada pela globalização, pelas condições de sobrevivência das pessoas, pela sociedade do conhecimento, seja pelas políticas de cunho social que, atendendo as recomendações internacionais, influenciam sobremaneira na oferta da educação básica, no trabalho do professor e, por consequência, na sua formação, uma vez que ele vai atuar nessa escola que já não atende mais somente a educação escolar, mas assume uma série de papéis de outros setores da sociedade. Esses assuntos serão tratados nos próximos itens e capítulos.

## **2.2 Retrospectiva histórica e política de educação a distância no Brasil**

Para fazer uma retrospectiva histórica sobre a educação a distância, de forma que ela se torne significativa, é necessário retroceder ao recorte deste estudo, para mostrar como ela vem constituindo a política e os significados dados a ela por alguns segmentos da sociedade em decorrência dessa política.

### **2.2.1 Educação a distância no Brasil: alguns aspectos**

A educação a distância no Brasil passou por vários tipos de experiências, governamentais, não governamentais, internacionais. Essa breve retrospectiva está fundamentada em Alonso (1996), Preti (1996), Belloni (1999), Nunes (2005), Alves (2009) e IPAE (s.d.).

Alonso (1996) afirma que o Estado de Mato Grosso do Sul foi o primeiro a utilizar o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED) para a formação de professores, porém ocorreram alguns problemas que inviabilizaram a sua continuidade. De acordo com a autora, “[...] não houve preocupação do reconhecimento do curso, assim aqueles formados na primeira fase da experiência não obtiveram a titulação prometida e tampouco foram integrados à rede oficial de ensino.” (ALONSO, 1996, p. 66-67).

Esse tipo de experiência de projetos mal-implementados contribuiu para formar uma ideia negativa a respeito da modalidade a distância. De acordo com Alonso (1996), no caso específico do projeto de formação de professores por meio

do SINRED, não houve por parte dos gestores a preocupação com a legitimação do processo e, por consequência, os sujeitos que dele participaram foram prejudicados.

Nesse período inicial da EaD no Brasil, as políticas públicas indicavam um momento experimental da modalidade a distância como possibilidade de formação e capacitação de pessoas para posterior consolidação. Entretanto, ela foi prejudicada tendo em vista o descompromisso dos gestores, fato este que repercutiu negativamente, tornando o projeto desacreditado.

A experiência da Universidade Federal de Mato Grosso foi a primeira instituição de ensino superior a oferecer curso de graduação a distância. Esse oferecimento iniciou-se antes da regulamentação da modalidade para esse nível de ensino, ou seja, a LDB/1996. Como a formação inicial do professor acontece nesse curso e por ser objeto deste estudo, o seu histórico será apresentado em um item específico (subitem 3.4).

Dando continuidade ao estudo da construção da EaD no Brasil, referenciam-se às iniciativas políticas que, de alguma forma, puderam contribuir para a atual etapa de consolidação da modalidade no país.

### **2.2.2 A educação a distância na legislação brasileira e seus reflexos para a formação de professores**

O art. 80 da LDB/1996 inclui na legislação educacional brasileira a possibilidade de utilização de programas de educação a distância, incentivados pelo poder público. Esses programas podem ser desenvolvidos em todas as modalidades de ensino e, também, ser oferecidos para a educação continuada. A regulamentação dos programas de educação a distância foi delegada para os Sistemas de Ensino em sua área de competência, cabendo à União o credenciamento<sup>11</sup> das instituições.

No que diz respeito à EaD, o Governo Federal fez uma primeira regulamentação do art. 80 da LDB/1996 por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), alterado posteriormente pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b).

Esses decretos tratavam da organização da EaD, das responsabilidades dos sistemas no que se refere à regulação, ao controle e à fiscalização da oferta e da

---

<sup>11</sup>Credenciamento: diploma legal a ser obtido pelas instituições para que ofereça cursos na modalidade a distância conforme o disposto no § 1º do art. 80 da LDB e regulamentado por meio do Decreto nº 2.494. (BRASIL, 1998a).

avaliação da qualidade dos cursos. No que diz respeito ao rendimento do aluno, essa legislação determinava que, para esses cursos, a avaliação final deveria ser presencial.

O Ministério da Educação foi responsável por “[...] normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.” (BRASIL, 1998b, s.p.).

Quanto ao oferecimento de cursos de graduação, além do credenciamento da IES permanece a necessidade de reconhecimento do Curso. (BRASIL, 1998b).

Com o intuito de orientar as comissões de verificação para credenciamento das instituições para oferta de cursos a distância e, também, para nortear as proponentes desses cursos no que se refere às condições de oferta destes na modalidade EaD, o MEC publicou em maio de 2002 os “Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância.” (BRASIL, 2002c, p. 1), que posteriormente foi substituído pelo documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.” (BRASIL, 2007d, p. 1).

Poucos anos mais tarde, essa legislação foi revogada e substituída pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que foi alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a). Permanece nessa legislação a questão da necessidade de que os procedimentos avaliativos para fins de promoção, conclusão e certificação devem ser presenciais e acresce, ainda, que o peso deles prevalece sobre os demais. Diferentemente da legislação anterior, esta determina que os cursos devem ter a mesma duração de tempo dos presenciais (carga horária e número de anos), de acordo com as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos.

No que se refere às avaliações de instituições e cursos, tanto em relação aos cursos de graduação na modalidade EaD como aqueles de graduação presencial, além dos referenciais citados, o Governo Federal vem editando legislações a fim de regulamentar a matéria. Para isso, as IES devem obedecer ao que dispõe a Portaria nº 4.361, de 26 de dezembro de 2004 (trata dos procedimentos que as IES devem adotar para credenciamento, recredenciamento da instituição, assim como para o reconhecimento de cursos, sejam eles presenciais ou a distância) (BRASIL, 2004); a Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007, que trata do Calendário das avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior (SINAES) e dos procedimentos que as instituições devem adotar para esse fim (BRASIL, 2007b); e a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, complementa a primeira e “Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.” (BRASIL, 2007c, p. 8).

Depreende-se, a partir da reformulação da legislação federal que vem sendo realizada desde 2004, que o Governo está fazendo uma aproximação entre as duas modalidades de ensino (presencial e a distância).

No que se refere à interface EaD e formação de professores percebe-se que desde a publicação da LDB/1996 o Governo Federal vem assinalando sobre a opção de fazer uso, também, da modalidade para a formação de professores.

O item III do §3º do art. 87 da LDB/1996 dispõe que os municípios capacitarão todos os professores em exercício, indicando que para isto existe a possibilidade de utilizar a modalidade a distância. (BRASIL, 1996).

No item 6 do PNE são tratadas as questões relativas a essa modalidade, com ênfase na estimulação de oferta de vagas para a formação de professores da educação básica por meio da modalidade a distância. (BRASIL, 2001b).

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que:

[...] tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (BRASIL, 2006a, s.p.).

Desde, então, muitas instituições federais de ensino superior iniciaram ou passaram a fortalecer as suas estruturas internas para oferecimento de cursos nessa modalidade, incentivadas, principalmente, pelo aporte de recursos orçamentários e financeiros destinados para esse fim e não concorrendo com os recursos destinados aos cursos presenciais.

A partir de 2008, o Governo Federal iniciou um processo de composição de quadros específicos para atuar na modalidade EaD, por meio de autorização de abertura de concursos públicos de professores e técnicos administrativos para atuarem nos núcleos de educação a distância das IFES.

Independentemente das ações governamentais, as universidades alvo deste estudo, por iniciativa própria e a fim de ampliar os seus espaços de atuação, começaram a desenvolver ações para a implementação de formação de professores na modalidade a distância.

## **CAPÍTULO III**

### **ALGUMAS INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFMT E UFMS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores é um tema multifacetado, cujos lados podem ter diversas direções e não convergirem para um mesmo vértice, por isso nem sempre formam um poliedro cuja figura resultante possibilita sua identificação. Portanto, não é possível, em um mesmo trabalho, abordar todo o conjunto de faces e as nuances que a formação desse profissional pode ter e adquirir, uma vez que ela é dinâmica, assim como a sua profissão, e tem como principal objetivo trabalhar a partir da troca de saberes entre sujeitos que fazem parte de uma sociedade em constantes e rápidas transformações.

A formação de professores traduz a ideologia dominante do Estado sobre os fins que pretende dar à educação e também que eles não são dados isoladamente, mas no conjunto das forças e das relações sociais, entendendo-se que essas forças são preponderantemente impulsionadas pelo capital. Este, por sua vez, modifica o cenário mundial das relações humanas e sociais, pois, por meio dele, vivenciam-se as ultrapassagens e quedas de barreiras geográficas, econômicas, sociais, culturais, configurando o que tem sido denominado de globalização.

Alguns autores, como Gimeno Sacristán (2002), Santos (2008), defendem que esse fenômeno foi delineado a partir da necessidade de expansão e progresso das nações que, segundo Gimeno Sacristán (2002, p. 14), podem interferir em diversas intensidades “[...] nos âmbitos da cultura (incluindo-se a educação) do desenvolvimento industrial ou científico e da democracia.”.

A globalização, em sentido amplo, pode ser entendida como um processo de distribuição dos mais variados tipos de capital, de informação, de cultura. A disseminação desses bens conduz a sociedade, como dito antes, a romper as barreiras dos limites geográficos e deles se apropriar de forma bastante rápida.

Entende-se que a educação pode ser o mecanismo pelo qual os sujeitos sejam municiados para fazerem a crítica sobre a sua condição de existência, sendo capazes

de refletir e avaliar de acordo com os seus sentidos subjetivos sobre as influências externas a que são submetidas a sua condição social. Como relata Gimeno Sacristán (2002, p. 18, grifo do autor), “Esta é a grande *utilidade* da educação sobre qualquer tipo de pragmatismo, a de entendê-la como caminho e guia da criação da sociedade de sujeitos humanos.”.

Segundo Santos (2008, p.23),

[...] graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária.

Isto é, o fenômeno da globalização ocorre a partir de uma junção de técnicas que constitui uma rede, cujas forças que exercem sobre o meio social são diversas e dependem da sua intensidade e da capacidade de permeabilidade de cada sociedade.

Para Gimeno Sacristán (2007, p. 22), o mundo globalizado

[...] é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo um emaranhado de trocas, empréstimos e acordos de cooperação. Um mundo em que se adotam linhas de comportamento, modelos culturais de outros e alguns de seus traços; em que criam projetos e destinos [...] É um mundo com muitas possibilidades de comunicação, cujas partes se conhecem entre si, influenciam-se mutuamente, apóiam-se ou se opõem.

Conforme esse autor, a globalização influencia sobremaneira o mundo do trabalho e do emprego. Considerando que o que se produz é diretamente relacionado com as “necessidades” de consumo, e que esses bens são muito rapidamente substituídos, portanto preparar o indivíduo para exercer uma profissão tende a ser superado por preparar o sujeito para ser capaz de se capacitar tendo em vista a disponibilidade dos postos de emprego.

A emergência de adaptação dos sujeitos à lógica do mercado dá uma significação de “[...] conseqüências ambivalentes que implicam chamadas de atenção contraditórias para a educação.” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 36).

Na continuidade de seu pensamento, ele afirma que essa contradição pode ser expressa quando os sujeitos que estão sendo formados são influenciados por culturas e modos de vida diferentes daqueles nos quais estavam ambientados e ao mesmo

tempo eles também exercem influência sobre os outros. Essas influências não se dão somente no ambiente escolar, pois, com a facilidade de comunicação existente hoje, as pessoas de várias nacionalidades e culturas participam e interagem por meio das comunidades virtuais, assim como recebem as influências dos diversos meios de comunicação e informação, que atuam como prestadores de serviços para manterem as pessoas informadas do que se passa por todo o mundo em tempo real.

González Rey (2003) apresenta o sujeito como uma pessoa única, que possui uma maneira própria de interpretar as realidades que se lhe apresentam. Essa condição não acontece *a priori* e sim de acordo com a trajetória de vida de cada um dos indivíduos também. Segundo o mesmo autor, os sujeitos se constituem a partir de sua relação com o social; afirma ainda que os indivíduos dão sentido as suas experiências de acordo com um sistema de sentidos subjetivos construídos a partir da significação dada as suas relações sociais.

[...] constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, em que as conseqüências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que a formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social, dentre das quais ambos os momentos têm um caráter ativo, isto é, cada momento se configura de formas muito diversas ante a ação do outro [...]. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202-203).

Isso significa dizer que a sociedade que anteriormente se constituía a partir das relações pessoais hoje passa a assumir características mais dinâmicas, pois as pessoas, além de receberem a influência e influenciar o grupo ao seu entorno, constituem a sua subjetividade em um espectro maior, visto que a globalização, o acesso fácil aos meios de comunicação, como já assinalado, torna as comunidades mais abertas e mais suscetíveis às influências externas mais distantes. Isto quer dizer que as comunidades que anteriormente iam se transformando a partir do ir e vir das pessoas, que faziam parte do seu contexto social, transformam-se de acordo com a experiência desse grupo em suas relações externas, que fazem com que a dinâmica da transformação social se torne mais rápida.

Uma vez que na sociedade globalizada as informações são disseminadas de maneira que as pessoas a recebam de forma a consumi-las e a influenciá-las, isto repercute na constituição do sujeito. García (1995, p. 11) considera que a formação do sujeito na atual sociedade é influenciada pelo: “[...] impacto da sociedade da

informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia.”. Assim, a “[...] formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.”.

Tendo em vista que a educação escolar pode ocasionar mudanças no meio social, García (1995), baseando-se em Honoré (1980 apud SCHEIBE, 2003), sugere que há uma necessidade de que os sujeitos se superem, que eles, a partir de um novo patamar de conhecimento contribuam para o desenvolvimento humano global. Para tanto, considera que o professor tem um desafio real, principalmente aquele que trabalha com a formação de formadores.

García (1995) e Almeida (2006) relatam que é preciso compreender o tipo de professor que se quer formar, ou seja, qual a concepção de professor para atender as necessidades educativas dos alunos de hoje.

Para Almeida (2006, p. 182), a formação de professores no Brasil ainda está muito orientada para as concepções tradicionais (transmissão, reprodução de conhecimento) e da racionalidade técnica (separação entre a teoria e a prática), “[...] baseado na aquisição de conteúdos e de destrezas fragmentárias.”.

Em Mizukami (1986) ainda pode-se encontrar outras concepções de professor: humanista – as pessoas elaboram o seu próprio conhecimento e o professor cria as condições para que seus alunos o elaborem; cognitivista – a partir das informações, o aluno é capaz de refletir sobre elas; o conhecimento é o produto da relação ou da inter-relação do sujeito com o objeto; e sociocultural - essa concepção é a que mais esta autora se aproxima, uma vez que tal concepção considera a constituição histórica do sujeito e suas relações sociais.

No que se refere ao ser professor, **C1** assim se expressa:

Eu acho que a concepção de professor foi muito construída pelo processo de formação dentro do seminário. [...] Minha idéia, minha figura de ser professor era esse tipo de serviço, de ajudar, de dar uma contribuição, mais esse lado humano, pensando mais numa perspectiva humanística não levando muito em conta o lado salarial. [...] o mestrado, as leituras eram outras as discussões sobre a questão da educação foi outra, o mestrado me ajudou a repensar essa figura de “ser professor”.

[...] Hoje eu vejo, embora perceba aqui limitado pelas condições que a própria escola nos dá, que a própria sociedade nos dá, mas eu acredito que o professor é o elemento de mudanças, mas sem perspectiva, mas que ele age na maneira do jovem pensar é por ai uma semente que a gente joga. É

por aí pela minha formação é uma forma como eu vejo a educação, o campo está aí, os campos mais diferentes, mas, a gente joga a semente assim mesmo, sabendo que parte da semente vai na pedra, vai nos espinhos, mas, algumas vão no terreno que é receptivo, então esse receptivo vai dando os frutos. Eu acredito nessa ação social do educador que vai servir para levar conhecimentos, mas também uma visão de sociedade que pode ser diferente dessa que nós estamos vivendo. (C1, grifo nosso).

A partir dos estudos de Mizukami (1986) sobre as concepções de professor, pode-se identificar no último trecho sublinhado da fala de C1 que ele constrói sua identidade de professor sob a perspectiva humanista.

C2 assim se expressa sobre o que é ser professor:

Eu vejo que meu papel dentro da sociedade é um papel de atuação constante, que eu tenho que interferir dentro do processo da sociedade em todos os aspectos, eu sou professor vinte e quatro horas não sou professor só na sala de aula ou só no espaço escolar, sou a todo momento.

Esse sujeito já se identifica mais com a concepção histórico-cultural, em que o agir na sociedade nos diferentes momentos e não só no espaço escolar é que o indivíduo se constitui professor.

Ao analisar as falas de C1 e de C2 infere-se que ambos os professores tratam da profissão como uma possibilidade de atuar nos meios sociais. Olhando a profissão de professor sob essa perspectiva, concorda-se com García no que se refere à formação desse profissional, pois ele considera que devem ter assegurados em seu processo o “[...] domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (GARCÍA, 1995, p. 22). Mais adiante, em seu texto, o autor afirma:

A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização de projectos curriculares de escola. (GARCÍA, 1995, p. 27).

Essa dimensão de formação de professores para atuar em outros espaços que não a sala de aula já foi tratada neste texto, brevemente. No entanto, considerando a complexidade da sociedade atual, compartilha-se da ideia do autor citado, pois, esse profissional precisa constituir-se de forma a poder atuar nas diversas áreas em que é

solicitada a atuação do professor ou do pedagogo. Isto é, seja em sala de aula, em instituições não escolares, nos diversos cargos dentro da escola ou fora dela, relacionados com o planejamento, gestão e organização da educação, dentre outras.

Para melhor compreender algumas questões relacionadas ao professor e, também, sobre a formação de professores para a educação básica no Brasil, discute-se a seguir a trajetória da formação desse profissional no Brasil; aspectos significativos sobre sua constituição. E nos dois últimos tópicos do Capítulo abordam-se os cursos oferecidos pela UFMT e UFMS.

### **3.1 Formação de professores: o contexto brasileiro**

Para contextualizar como tem se desenvolvido o movimento em torno da formação de professores no Brasil, apresenta-se como e quando começou ser construída a legislação atual para a educação e, ainda, destacam-se alguns excertos de documentos públicos a fim de pontuar aspectos considerados relevantes para discutir a temática da formação do professor no país.

A atual Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 1988 e até o momento já recebeu 56 Emendas Constitucionais (EC) e ainda mais seis EC de revisão.

Os arts. 205 a 214 (BRASIL, 1988), relativos à educação, sofreram ao longo da vigência da Constituição de 1988 algumas alterações por meio das seguintes Emendas Constitucionais: EC n<sup>os</sup> 11/1996, 14/1996, 19/1998 e 53/2006.<sup>12</sup>

Dez artigos da Constituição de 1988 tratam sobre a educação; no art. 205 assim é considerada: “A educação é um direito de todos e dever do estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, p. 136). A educação como direito de todos tem o seu fulcro na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948).

A Constituição Federal de 1988 determina que o ensino fundamental seja obrigatório para todos e de oferecimento gratuito, nele se incluindo os jovens e adultos que não alcançaram esse nível de escolarização; indica a fixação de conteúdos a fim de que seja mantida uma base comum no ensino em todo o território nacional; garante que: serão constituídos sistemas de ensino, estadual, municipal e do Distrito Federal, devendo estes trabalhar em um sistema articulado entre si; sob a

---

<sup>12</sup>Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm)>.

responsabilidade da União fica a organização do sistema de ensino, tanto o federal como o dos territórios. Determina, ainda, que a União terá como função oferecer assistência técnica e financeira aos outros entes federados para que estes ofereçam ensino com um mínimo de qualidade e de oferecimento uniforme. Esse mesmo texto legal fala sobre o oferecimento de educação com padrão de qualidade – o que é bastante vago – já que posteriormente essa qualidade exigida é a mínima (cf. item VII do art. 206 e § 1º do art. 211) (BRASIL, 1988).

No que se refere à educação básica, a Constituição (considere que ela é anterior à realização da Conferência de Jomtien), faz uma diferenciação entre esta e o ensino regular, uma vez que no §5º do art. 211 estabelece que “A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.”. Os recursos públicos serão destinados preferencialmente para o ensino obrigatório.

A Constituição Federal de 1988 ainda estabelece que o ensino a ser oferecido no território nacional deve contemplar a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País, e para isso deverá ser estabelecido um plano plurianual a ser aprovado por meio de lei.

Quanto às características dos trabalhadores ou profissionais da educação que vão atuar na escola para atender aos fins da educação no Brasil, o assunto também é encaminhado para regulamentação posterior.

Diante das mudanças decorrentes da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi desencadeado o processo de revisão da Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. No decorrer desse percurso, passaram-se nove anos entre a promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação da Lei nº 9.394/1996.

O art. 1º da Lei define que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, s. p.).

A partir desse excerto da Lei percebe-se que alguns traços norteadores das políticas que vêm sendo implantadas no Brasil têm forte ligação com as diretrizes mundiais para a educação para todos. Embora essa lei restrinja seu alcance somente à educação escolar, ela reconhece que esta ultrapassa esses limites, além de relacioná-la com o mundo do trabalho.

Conforme previsto na Constituição de 1988, e mencionado anteriormente, o ensino fundamental é obrigatório e serão constituídos sistemas de ensino de acordo com a esfera administrava de governo.

Sobre sistema de ensino, cada um dos entes federados pode criar o seu sistema próprio de educação, desde que atenda, no mínimo, o seu âmbito de ação, estabelecido na LDB/1996, assim definidos: ensino fundamental e educação infantil serão atendidos prioritariamente pelos municípios; o Distrito Federal e os Estados atuarão no ensino fundamental e médio, cabendo à União a responsabilidade de organizar o sistema de ensino em âmbito federal e nos territórios.

Ao reportar à construção dos sistemas próprios a cada parcela da federação, a Carta Magna dispõe que os diversos sistemas devem manter mútua colaboração, sendo necessária, assim, uma organização interna que atenda as características individuais de cada um dos entes federados, considerando a visão macro do sistema educacional, de forma que o conjunto de sistemas se torne uma figura multifacetada, mas sólida.

Gimeno Sacristán (2001) refere-se à educação escolar como algo que foi incorporado ao cotidiano das sociedades de maneira que passa a impressão de que ela seja uma prática natural; em decorrência disso, ela é considerada como um direito humano universal. O autor ainda afirma que o foco principal da questão não é a disseminação da educação para toda a população, mas a percepção do que seja essa “educação para a população”. Isto sim, deve ser objeto de constante reflexão, uma vez que devem estar sob o olhar da sociedade as suas condições de oferecimento, bem como os objetivos para os quais ela está sendo utilizada pelo poder institucionalizado, dentre outros aspectos.

As questões relativas às condições de oferecimento passam, também, pela análise do meio em que está sendo desenvolvida, isto porque ela poderá ser reconhecida como uma prática libertadora e emancipadora do homem, a partir do momento em que, por meio da aquisição do conhecimento, os sujeitos possam vislumbrar novas possibilidades de viver em sociedade.

Assim, as questões de adequação da educação ao meio na qual ela é desenvolvida podem contrariamente ao exposto levar os sujeitos a uma condição de aprisionamento e alienação. Isto, porque, se o sujeito que está na escola não reconhece o seu significado, se os sentidos dados a ela não se coadunam com os seus, ela se torna uma obrigação que avilta a liberdade do homem, tornando-se “inservível” aos olhos desses sujeitos.

Conforme Torres (2001), ao termo educação básica, como definido na Declaração de Jomtien, são dados vários significados, uma vez que ele já era usado por diversos países signatários do documento para designar níveis de ensino com variação de número de anos e abrangência de idade dos que dele deveriam participar.

O Brasil não é diferente dos demais países e por educação básica na LDB/1996 constatou-se que é aquela oferecida nos seguintes níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e sua finalidade é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, s.p.).

Para atuar na escola que se pretende consolidar no país, a partir dos indicativos na legislação brasileira, as atribuições básicas conferidas aos professores estão distribuídas em vários artigos da LDB/1996. Será feito um exercício de extraí-las e formar o conjunto delas para identificar quem é o professor necessário para essa escola nos dias atuais. Concentra-se no que é esperado ou no que é considerado atribuição do professor que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores têm como uma das atribuições básicas colaborar com a construção do projeto pedagógico da escola; desenvolver seus planos de trabalho de acordo com ele; “zelar pela aprendizagem dos alunos”; dar atenção distinta adotando procedimentos pedagógicos específicos para os alunos que apresentam “rendimentos” diferenciados; cumprir o número de dias letivos determinados pelos órgãos superiores e participar das atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional promovidos pela escola; colaborar para a integração família-escola-comunidade.

Esse professor, na operacionalização de sua prática pedagógica, deve assegurar aquela formação supracitada que corresponde ao objetivo da educação básica determinado na LDB/1996, nos arts. 13, 26 e 27, que aqui são apresentados de forma sintetizada; desenvolver os conteúdos da base comum nacional e conteúdos

diversificados de forma a atender as “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”; os conteúdos deverão estar voltados para “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, para a orientação para o trabalho. Esses conteúdos, também, deverão estar de acordo “[...] com as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento.” (BRASIL, 1996).

Os professores do ensino fundamental devem conduzir os seus trabalhos de forma que os alunos:

I – [desenvolvam a] capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – [compreendam o] ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – [desenvolvam a] capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; [...]. (BRASIL, 1996, s.p.).

A escola e, por conseguinte, o professor devem propiciar o “[...] fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (BRASIL, 1996, s.p.).

Aos professores ainda são solicitadas habilidades para atuarem na educação de jovens e adultos, considerando suas características e, também, no atendimento dos educandos com necessidades especiais, estes incluídos em salas regulares, sejam elas compostas de crianças, adolescentes ou de jovens e adultos.

Com esses excertos e interpretações da lei, chega-se a um perfil que é esperado pelo poder público do professor para atuar na educação básica. Esse professor deve ter uma formação que lhe permita reflexões, proposições, tomadas de atitudes que sejam coerentes com os princípios éticos e, que, por meio de sua atuação em sala de aula e fora dela, colabore para o crescimento cognitivo, intelectual e social dos sujeitos que frequentam espaços escolares e não escolares.

### **3.2 Alguns aspectos importantes sobre o profissional professor**

Para compreender as necessidades de formação do professor é preciso, inicialmente, conhecer a sua área de atuação, locais de desenvolvimento de suas atividades, características do seu trabalho.

Segundo Arroyo (2004), há um mal-estar no contexto escolar e ele está situado nas duas pontas do processo de construção do conhecimento: entre professores e alunos. Ele defende a ideia, com a qual esta autora concorda, de que a imagem que o professor faz de si não se coaduna com a que está presente na realidade social, na qual o que prevalece, principalmente nos grandes centros, é o descompromisso com o outro.

A ideia que se tinha, há algumas décadas, de um professor para quem o exercício da docência, para que fosse legítimo, deveria vir carregado de envolvimento com o grupo com o qual trabalhava e toda a comunidade na qual esse grupo estava inserido foi encaminhando para outra perspectiva, para uma visão na qual esse profissional é considerado como um “prestador de serviço” para o Estado, desvinculado do envolvimento social e, por consequência, mais distante da realidade local.

No que se refere ao papel do professor, alguns alunos que participaram desta pesquisa assim se posicionaram:

Ser professor é ter conhecimentos, saber avaliar, é acreditar em si mesma, é reconhecer que todos os dias são feitos para aprender, é renunciar um pouco de si a cada dia e é não só ensinar mas também aprender. (A15).

Ser professor é entender o aluno e ministrar as aulas sem pensar no que vai ganhar no final do mês. O papel do professor é ser a pessoa em que todos confiam e principalmente os estudantes. (A18).

Ser professor para mim é ser responsável pela completa educação de meus alunos, e o papel do mesmo é criar condições para que aconteça aprendizagem, ocorra mudanças [...].(A102).

Ser professor é ser mediador entre o aluno e o aprendizado, o papel do professor é possibilitar que esse aprendizado cheio de descoberta aconteça. (A121).

**A18** identifica o percurso de sua constituição do ser professor como uma pessoa de referência aos alunos e à comunidade na qual está inserida. Ele se identifica com o que Arroyo (2004) relata ao fazer oficinas com professores sobre suas histórias de formação:

As lembranças mais guardadas da relação com os professores(as) eram com o trato humano ou nem tanto, amigo ou autoritário, complusivo, estimulante ou segregador e condenatório. As marcas mais positivas que carregamos dos professores que tivemos eram como figuras humanas: sua humanidade, sua ética seu compromisso, sua amizade, seu carinho e cuidado, sua compreensão. Cada membro da oficina tinha sua lembrança “aquela professora, sua integridade como pessoa, como mulher me marcou a vida toda”[...]. (ARROYO, 2004, p. 242, grifo do autor).

**A18** deixa transparecer em sua fala que o papel do professor é aquele que ainda permanece em alguns setores da sociedade, e como visto nas primeiras memórias, de formação do grupo de professores que Arroyo (2004) trabalhava, aquela imagem do “professor sacerdote” é uma visão que na atualidade se mostra ingênua e acanhada.

Esse significado dado ao papel do professor confronta com aquele de que seja um profissional e como tal precisa estar sempre preparado para dar resposta efetiva para as questões que lhe são apresentadas no decorrer de suas atividades docentes.

O professor, mas não somente ele, trabalha com experiências dos educandos, as quais nem sempre fazem parte do seu cotidiano, mas que no exercício de sua profissão tornam-se próximas a ele, pois elas constituem a realidade dos alunos com os quais está trabalhando.

Ainda no que se refere ao papel do professor na sociedade atual, os alunos sujeitos da investigação deram os seguintes significados:

Ser professor é ter a responsabilidade de auxiliar na formação do aluno, tendo em suas mãos muitas vezes o sucesso e o fracasso deste.

O papel do professor na sociedade atual é mediar o conhecimento do aluno, possibilitando que ele se forme com cidadania e dispute o mercado de trabalho de igual para igual. (**A4**).

Colaborar na formação de futuros cidadãos. O papel do professor é ser um mediador pois o aluno não é um ser que não sabe nada, ele vem à escola com uma bagagem. É também ser amigo, pai ou mãe e educador. (**A5**).

Por uma parte de conhecimentos professor é aquele que dá e completa aprendizado do ser humano, preparando para o mundo melhor. (**A8**).

É ser educador, mediador, se sentir companheiro e amigo para intermediar e ajudar na construção de conhecimento. (**A118**).

Ser professor para mim, é abraçar uma causa, é ir além de ensinar o ABC, porque o papel do professor vai além de ensinar ele é uma pessoa que precisa ter habilidades e acaba adquirindo inclusive outras funções que não seria a sua. (A119).

Ser professor é ser aquela pessoa que tem significado para o aluno é ser amiga de todos sem exclusão. (A123).

Esses alunos entendem o trabalho do professor como algo relevante para a sociedade, pois, a partir dele, é possível contribuir para a formação de um cidadão mais evoluído e com a modificação do contexto social.

Eles ainda consideram que o professor, no exercício do seu cargo, deve envolver-se de forma a estabelecer relações interpessoais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos únicos e carregados de subjetividade. Todavia, se essas relações com o outro não forem bem estabelecidas, podem levar ao fracasso da ação pedagógica.

Isso porque com a expansão das matrículas e do acesso aos espaços educativos, os indivíduos que vão para a escola hoje possuem experiências de vida, de formação as mais diversas, constituindo uma comunidade cujas diferenças são acentuadas e únicas entre os grupos que estão nas salas de aula. Essa diversidade pode ser representada pela variabilidade do poder aquisitivo entre os diversos sujeitos que participam da comunidade escolar, do tipo de núcleo familiar, da cultura, das questões relativas a gênero, dentre outras.

Para conceituar essa cultura no sentido amplo do termo, recorre-se aos estudos de Forquin (1993), quando afirma que a cultura relacionada ao conhecimento escolar é

Essencialmente, um patrimônio de conhecimento e de competências de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos ampla e mais ou menos exclusivo. (FORQUIN, 1993, p. 12).

**C2** relata o seguinte sobre a cultura dos alunos:

Olha, a dificuldade que eu acho que os alunos têm que interfere nesse processo de ensino aprendizagem é justamente a ... falta de cultura ... das pessoas, a falta de cultura nossa de se ler, então como não se lê ... as pessoas pensam que educação a distância vem como uma forma de ... facilitar ... ,mas, pelo contrário ela precisa que se tenha disciplina para o

processo, que se tenha ... vontade e dedicação. Então a questão vamos dizer os fatores que vão interferir é justamente isso aí ... de se ter cultura voltada para a leitura é ... estimular os alunos a ... participarem de debates [...].

Com base nas afirmações de Forquin (1993), a cultura que **C2** menciona não é aquela erudita, ou a cultura, melhor dizendo a monocultura<sup>13</sup>, onde os clássicos da literatura e da música possam ser os únicos e verdadeiros representantes de determinado gênero de linguagem, mas sim a cultura que permite ao homem entender o mundo, fazer análises sobre ele com base em algo, em alguma comparação, é saber usar a linguagem para refletir e se posicionar nesse mundo.

O professor, em seu cotidiano pedagógico, precisa conviver com a violência que, muitas vezes, não é somente a simbólica e, portanto, precisa ultrapassar essa barreira de forma a tentar com o seu trabalho com o educando dar sentido a seu modo de vida e aos conteúdos escolares, de maneira que para ele o convívio escolar tenha significado diferente daquele em que vive cotidianamente, contribuindo para que a escola seja um espaço de aprendizagem significativa, pelo menos para uma parcela daqueles que dela participam.

**Destaca-se a fala dos alunos A17 e A110:**

Acredito que a vida que cada educando tem fora da sala de aula, são vários fatores que interferem, o mau comportamento a falta de alimentação, a falta de atenção e o contexto familiar, se ele vive em uma família sem dificuldades, sem traição ele irá bem se ao contrário irá mau, não aprenderá. (A17).

Problemas familiares, emocionais, distúrbios alimentares ou psíquico, maus tratos em casa ou na escola, são fatos que mexem com o aluno que impedem seu desenvolvimento mas também o descaso do professor pode matá-lo no sentido de aprender de interessar. (A110).

Esses dois alunos consideram que a violência sofrida pelos alunos são fatores que interferem na aprendizagem. O **A110** fala sobre violência do professor quando trata o aluno com descaso. Esses dois sujeitos se referem à violência física e à emocional como realidades no trabalho do professor. Conforme assinalado, o

---

<sup>13</sup>Monocultura: termo usado por Veiga-Neto para definir a universalidade dos princípios, éticos, estéticos, artísticos, ou seja, tudo que “a humanidade havia produzido de melhor.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

professor precisará recorrer a diferentes mecanismos para enfrentar não somente a violência presente na escola como também outros fatores que interferem no seu ambiente de trabalho. Não que se queira que ele seja o responsável pela superação da violência, mas, como profissional que trabalha com o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e físico das pessoas, necessitará de elementos nos seus processos de formação que lhe deem suporte para trabalhar com as diversidades encontradas no ambiente escolar.

Esse profissional, em consonância com as necessidades da comunidade na qual atua, algumas vezes, precisa interferir no constructo social, ou seja, na ideia formada por alguns alunos de que os conteúdos escolares não são importantes para a sua atuação no mercado de trabalho. Assim, o professor, ao desenvolver suas atividades, precisa ter clareza da importância da formação intelectual de seus alunos, uma vez que ela pode colaborar para a melhoria da sua condição de vida e de seu grupo familiar. Embora esta autora compartilhe com as afirmações de **A109**, “Pena que o professor, na sociedade atual, seja tão maltratado e injustiçado”, essa expressão indica que, apesar da necessidade da educação escolar, o profissionalismo que nela é necessário algumas vezes é desvalorizado e, como já dito, o docente é visto como um simples “prestador de serviços”.

Completa-se a fala de **A109** com as de outros acadêmicos:

Bom. Hoje está complicado, porque a própria sociedade nos joga muitas responsabilidades, que no meu ponto de vista são dos pais e não da escola, ou melhor do professor, os problemas sociais cada dia crescem mais e os nossos governantes não estão dando conta disso. (**A124**).

Ser professor é criar possibilidades e ambientes favoráveis para que o aluno desenvolva suas habilidades e potenciais com a aquisição do conhecimento.

Na sociedade atual o professor está perdendo o espaço como educador tendo que assumir outras responsabilidades. (**A126**).

Percebe-se que, para esses alunos, a educação escolar assume novos papéis, o que torna a tarefa do professor de ensinar os conteúdos escolares responsável em propiciar a criação e o desenvolvimento das zonas de subjetividade nos educandos, que, segundo González Rey (2005), é o espaço criado entre a apreensão de um

conteúdo e as possibilidades abertas por este para aquisição de novos conhecimentos. Isso significa dizer que o trabalho do professor precisa necessariamente valorizar esse conteúdo, de modo que os alunos se sintam estimulados a permanecer na escola, e tornar expressivos os saberes ali aprendidos, de maneira que, no seu atuar socialmente, seja estimulado a mudar as condições de vida da comunidade.

Explicitando um pouco mais González Rey (2005), as zonas de subjetividades são aquelas que estimulam o sujeito a adquirir novos conhecimentos, e que, para esta pesquisadora, estas devem ser estimuladas pelos professores nos seus alunos, por meio do estabelecimento de um permanente processo de comunicação entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem

El aprendizaje, desde esta perspectiva, deja de ser un proceso reproductivo para convertirse en un proceso productivo de un sujeto activo que se implica en él a través de los procesos de relación que caracterizan el escenario de aprender. El diálogo, la reflexión, y la contradicción, son elementos esenciales para implicar al sujeto en un clima de aprender. El aprendizaje del niño dentro de sus actividades cotidianas, reúne estas características de forma espontánea, sin embargo, el aprendizaje institucionalizado con frecuencia las omite, otorgando al método y al profesor un lugar central que impide al alumno encontrarse en su condición de sujeto.<sup>14</sup> (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 20).

De acordo com o citado reafirma-se que o trabalho do professor não se restringe a um simples papel de apresentação de conteúdos. O professor precisa de saberes que vão além do conhecimento específico das disciplinas, pois estes lhe darão a segurança para atuar com os sujeitos do processo de aprendizagem de forma que eles considerem esses conhecimentos como importantes nos processos subjetivos de construção da sua formação cultural.

Gimeno Sacristán (1991, p. 67) afirma que “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo [...]”. Continuando o seu texto, o autor afirma que esses conceitos não se referem a uma questão de reprodução de uma cultura, mas possibilidades que podem surgir do

---

<sup>14</sup> “A aprendizagem, nesta perspectiva, deixa de ser um processo reprodutivo para converter-se em um processo produtivo de um sujeito ativo que se envolve nele por meio das relações que caracterizam o cenário da aprendizagem. O diálogo, a reflexão e a contradição são elementos essenciais para envolver o sujeito no ambiente de aprendizagem. A aprendizagem da criança em suas atividades cotidianas envolve essas características de forma espontânea, porém, a aprendizagem institucionalizada com frequência as omite, dando ao método e ao professor um lugar central que impede ao aluno encontrar-se como sujeito do processo.” (Tradução nossa).

processo de reflexão, concorrendo para o surgimento de novas culturas, com interação entre os diferentes sujeitos na sala de aula.

Dois dos alunos participantes da pesquisa, ao responderem a questão referente ao ato de ensinar, relatam:

Ensinar significa apenas instruir os alunos num determinado assunto, o que se refere ao ensino tradicional. (A120).

[... ] que através do meu ensinamento eu possa estar formando um bom cidadão e também aprendendo com meus alunos. (A18, grifo nosso).

Eles se posicionaram de forma diferente sobre o ato de ensinar, cada um deu um significado a partir da rede de significados de “ensinar” constituída no seu grupo social.

A120 entende o ensino como um ato em si, ou seja, deslocado do contexto social, que se desenvolve na mesma linha do termo comumente usado na escola “passar conhecimento”. Já o A18 atribui um significado diferente quando se posiciona sobre o ato de ensinar. Grifamos parte de seu enunciado para destacar suas expectativas de aluno em relação à sua prática docente.

Apresentam-se nesse momento, os significados que quatro alunos manifestaram sobre o que é ensinar e aprender:

Ensinar é auxiliar, mediar conhecimentos prévios, assim como aprender é a abertura para participar dessa mediação. (A4).

Ensinar: é passar conhecimento do que já se aprendeu. Aprender: é buscar saber. (A14).

Ensinar é transmitir experiências já acontecidas aprender é suscitar novas expectativas para partir para um conhecimento novo, assimilá-lo e compreendê-lo. (A104).

Ensinar para mim é orientar e aprender em conjunto com o aluno. Aprender é descobrir, pesquisar e explorar assuntos novos. (A112).

Refletindo sobre os significados atribuídos aos atos de ensinar e aprender, depreende-se que os acadêmicos, futuros professores, deixam transparecer que o

importante no processo de ensino é um fazer pedagógico que oportunize a criação de zonas de subjetividade.

Contudo, a educação escolar não é a única forma de intervenção social que pode alterar as condições de vida dos sujeitos, conforme afirma Oliveira (2006, p. 1374), citando as ideias de Mészáros (2002)<sup>15</sup>, que, ao falar da tarefa transformadora da educação, “[...] relativiza o papel que a educação tem no processo de mudança social. Procura demonstrar que a educação, por si só, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social.” Porém, não pode deixar-se de afirmar que ela é uma das possibilidades e um dos fatores intervenientes para que as pessoas atuem em seus contextos sociais de forma a tentar influenciar na qualidade de vida dos componentes do grupo, inclusive abrindo espaço para uma mobilidade entre as diferentes camadas sociais.

Alguns alunos compartilham dessa ideia de que o trabalho do professor pode interferir na realidade social e assim se expressam:

O significado de ser professor é muito importante porque contribui na forma direta de ser humano, evidenciar a atuação dos alunos. O professor exerce um papel fundamental na prática social na realidade ao pleno exercício do cidadão. (A11).

Ser professor é exercer uma atividade de muita responsabilidade dentro da sociedade a qual está inserido, o papel do professor é formar cidadão crítico através da educação e que seja capaz de transformar a juventude através do conhecimento. (A16).

Significa ser mediador do conhecimento, capaz de transmitir e aprender juntos com os alunos. Formar cidadãos críticos capazes de viver em sociedade, lutar pelos seus direitos e ter consciência daquilo que faz. (A106).

Ser professor pra mim é uma alegria de ensinar o que sei e aprender o que não sei como os meus alunos a cada aula. O papel do professor na sociedade atual é de levar o aluno a buscar conhecimento de forma crítica e construtiva e ao mesmo tempo levar os alunos a construir uma sociedade mais justa e melhor de se viver. (A108).

Ser professor é contribuir com a sociedade formando cidadão de todas as classes. E é este o nosso papel. (A110).

---

<sup>15</sup>MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

Educador, ser professor é ser mediador e seu papel na sociedade atual é trabalhar a diversidade e a realidade, ensinando e aprendendo interagindo com o meio. (A3).

O aluno **A3** apresenta um significado do professor como aquele que Arroyo (2004) afirma ser carregado de subjetividade que conduzem as pessoas para o imaginário do professor que, com sua atuação, consegue inserir-se na comunidade da qual os alunos participam.

Ainda segundo Arroyo (2004, p. 39), “O imaginário docente traz traços de modernidade, mas refundidos na precariedade das condições em que é exercida a docência.”. O autor afirma que há uma precariedade de qualidade de vida também na infância, adolescência e juventude, pois “Reproduzem na escola os valores que são obrigados a viver para sobreviver nas ruas, na família, na cidade e nos campos.” (ARROYO, 2004, p. 46).

Assim, se estabelece uma situação contraditória na escola, em que duas forças trabalham em conflito. Os professores e alunos encontram-se em condições precárias, podendo resultar na formação de sentidos subjetivos negativos à aprendizagem escolar para os educandos, pois, muitas vezes, os interesses e as tarefas a serem cumpridas pelos professores ficam em dissonância com os dos alunos, já que os conteúdos escolares, projetos de vida, visão de mundo, não são representativos e as zonas de subjetividade criadas pela escola não são aquelas que dão significado ao conhecimento escolar como possibilidade de mudança pessoal e social.

As condições difíceis da escola, que se vêm falando, representam um dos fatores intervenientes no exercício da profissão docente, o que resulta também na precarização do seu trabalho. Para Tardif e Lessard (2005), essas condições de trabalho não são unânimes, elas variam de um local para o outro, isto é, o que às vezes é considerada uma condição ruim em um contexto já não é em outro.

Entretanto, na literatura sobre o trabalho docente, a depauperização é traduzida pelas condições das escolas, com grande número de alunos por sala, condições materiais deficientes da escola, obrigatoriedade de currículos descontextualizados ao ambiente onde ele é trabalhado. Outras características citadas por autores que tratam da profissionalização docente é o envolvimento dos professores em várias outras atividades da escola que, um sem número de vezes, não são relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, além do que a

formação inicial e continuada dos professores nem sempre atende às necessidades de atuação em sala de aula.

Oliveira (2004) afirma que as mudanças na educação, a partir de 1990, levaram para as escolas questões como a universalização da aprendizagem, a educação como forma de manter a empregabilidade. Por outro lado, há incentivos ao trabalho voluntário na escola, o que transmite para a sociedade uma sensação de que os assuntos da escola podem ser discutidos por qualquer um, não havendo necessidade de um profissional formado para tal, isto é, “[...] não exige conhecimento específico [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

A precarização da docência passa também pelas condições da formação dos professores. A LDB/1996, ao definir a necessidade da formação dos professores que vão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, admite que essa formação seja feita em cursos de nível médio, o que contribui para a desvalorização da docência. Severino (2003) afirma que a qualidade da atuação do professor dependerá de alguns fatores e ocorrerá se, ao longo de sua formação,

[...] lhe for assegurado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. (SEVERINO, 2003, p. 87).

Isso significa dizer que o professor constrói seus conhecimentos, também, no decorrer do exercício da profissão e, quando em sala de aula, sua atuação ocorrerá no intento de que os alunos com os quais trabalha também desenvolvam a capacidade e a autonomia para aprender, bem como determinadas habilidades a fim de que possam a partir de suas experiências de vida dar significados aos novos saberes, de modo a se desenvolverem pessoal e profissionalmente por meio das situações de ensino e aprendizagem dialógicas.

Em outras palavras, o professor desenvolve sua prática em sala de aula a partir do conhecimento das singularidades dos seus alunos, para isto utiliza a própria cultura, a cultura da escola e a cultura deles, o seu conhecimento teórico e prático sobre o desenvolvimento humano, sociedade, relações sociais, princípios éticos, e os conhecimentos espontâneos dos alunos.

Portanto, para que a sua atuação profissional seja de qualidade lhe é necessário conhecimento dos conteúdos específicos a serem trabalhados, além dos conhecimentos gerais e práticos. Ao futuro professor em formação inicial deve ser ofertado um rol de conhecimentos, de forma que possa manter um equilíbrio entre aqueles que darão suporte à sua prática pedagógica e os conteúdos escolares a serem desenvolvidos. De acordo com Therrien (2002, p. 113), “Essa trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma.”.

Um dos questionamentos feitos aos Coordenadores de Curso que participaram da pesquisa foi como o curso proporciona a construção da autonomia pelo aluno:

Toda a nossa proposta curricular está focada no Seminário Temático. Então o Seminário Temático que é um trabalho de investigação da escola, da realidade local que ele faz, claro apoiado nos fascículos, mas os fascículos não dão conta de fazer ele entender essa realidade, então ele tem que buscar outras referências de ir a outros textos, então isso o estimula a hábitos que ele não teria em outro contexto, quer dizer tem durante uns seis meses para fazer um trabalho de pesquisa intenso, escrever. (C1, grifo nosso).

Destacam-se partes da resposta de C1 para evidenciar os momentos em que ele argumenta sobre como essa autonomia é construída pelo aluno a partir dos seminários temáticos, um dos elementos-chave do projeto pedagógico da UFMT. De acordo com o que C1 se expressa, esse componente curricular tem no seu cerne a pesquisa, que é desenvolvida a partir da prática pedagógica dos alunos em suas salas de aula ou unidades escolares. Refletindo sobre essa prática e induzidos por um tema proposto para estudo, os alunos vão pesquisar e deverão fazer apresentação de suas conclusões.

C2 ao falar da autonomia trata-a em uma outra perspectiva

Os conteúdos eu acredito que... os conteúdos são tradicionais... os conteúdos são tradicionais, mas eu penso o seguinte se... o que tem que acontecer nos conteúdos é buscar nos clássicos a... a busca da origem do conhecimento, então como é que foi construído, então na filosofia, na sociologia na antropologia na psicologia na história aquilo que foi construído, eu acredito que o conteúdo ele tem que ser é buscado nas origens nos originais mas sem deixar de que esses originais não sejam percebidos pelos alunos no sentido de fazer a integração do currículo do... da prática dele e da formação dele que aí a questão do currículo ela não é só aquela questão da listagem de disciplina que está lá, mas o currículo é

todo um processo que vai estar disseminado no curso passa pela pesquisa passa pela extensão, passa pelo debate, passa pelos temas pedagógicos, pela participação dos alunos em todas as áreas da... e aí ... isso aí que vai fazer com que ele se torne autônomo, entendeu, como ele vai adquirir autonomia no momento que ele sabe construir o seu espaço, ele só vai saber construir o seu espaço no momento que ele tiver amadurecimento teórico, e que essa teoria ela possa é... no momento que ela é compreendida por ele, ela possa ou ela venha... a... se constituir em um instrumento que faça com que ele seja capaz de fazer uma leitura de mundo, uma leitura de sociedade, uma leitura de educação, de escola e assim por diante. (C2).

Esse Coordenador, primeiramente, faz um julgamento sobre o currículo do curso, considerando-o tradicional, mas fala sobre suas disciplinas e a maneira como devem ser trabalhadas. Na exposição de C2 identifica-se o pensamento de Tardif (2002, p. 36). Quando assegura que esses são conteúdos voltados para a formação profissional, que são compostos de conteúdos das “ciências humanas e da ideologia pedagógica”, o autor afirma o seguinte:

Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva esses conhecimentos se transformam em saberes destinados a formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, em tecnologias de aprendizagem, por exemplo. (TARDIF, 2002, p. 37).

Ao analisar as falas dos dois coordenadores e os Projetos Pedagógicos dos cursos, verifica-se que as metodologias adotadas para que os alunos adquiram autonomia para a construção dos seus conhecimentos são bastante diferentes. Enquanto a UFMT parte da prática do aluno-professor e da reflexão sobre ela, no caso da UFMS, esta parte dos conhecimentos teóricos para posterior reflexão na prática. Nas Considerações será retomada essa reflexão a fim de traçar alguns paralelos, entre as duas IFES, sobre essa questão.

Considerando os dados sobre formação de professores e aqueles relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), pode-se inferir que o país está melhorando seus índices. Contudo, no interior da escola, além da formação do professor, ainda existem fatores intervenientes na questão da qualidade da educação básica ofertada no Brasil, tais como: o tratamento igual para pessoas desiguais dentro da escola; a situação de pobreza que afeta tanto as condições de acesso como da permanência da escola – essa pobreza vista não somente da ótica dos sujeitos que

vão ou deveriam ir à escola, mas aquela traduzida nas condições precárias de infraestrutura e das condições materiais de vida da população em seu entorno; a mudança nas estruturas familiares, resultando em uma modificação da constituição desse núcleo e os vínculos internos e externos deles decorrentes; as questões de gênero, etnia; enfim, da diversidade de sujeitos que hoje convivem nas escolas.

Esses são fatores intervenientes que afetam a escola e diretamente o trabalho do professor, cuja formação, muitas vezes, é precária para atuar nessa escola plural, cujos currículos nem sempre atendem às necessidades educativas dos sujeitos.

Os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis e invariáveis de uma cultura “eterna” a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocadas em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e idéias, [...] em suma a escola fica para trás. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 145, grifo do autor).

A velocidade em que as transformações sociais acontecem não é a mesma das mudanças que precisam ocorrer na escola; com isso, como dizem os autores, “ela fica para trás”.

Tardif e Lessard (2005) relatam sobre os tempos das mudanças sociais que acontecem em um ritmo intenso dos quais a escola e, também, a formação de professores não incorporam essas mudanças sociais. A escola e a formação de professores possuem uma cultura mais sedimentada em relação aos saberes e as práticas escolares, as mudanças que aí ocorrem advêm de reflexões das comunidades internas à escola e da academia, esse ir e vir entre “escola ↔ academia” demanda um tempo de amadurecimento de ambas as partes.

A sociedade é mais ágil na incorporação de inovações e de mudanças e, cada vez mais, como citado, ela exige que as instituições respondam às suas necessidades imediatas. Esse descompasso de tempo entre aquele necessário para a reflexão por parte da comunidade escolar e a academia e o tempo em que a sociedade quer as respostas para as suas demandas aumentam o conflito de interesses entre escola e sociedade.

Muitas vezes a frágil formação do professor contribui, ainda mais, para essa falta de sintonia. Esse profissional, em sua prática cotidiana na escola, nem sempre consegue dar respostas que permitam aos alunos criarem zonas de subjetividade a

partir dos conteúdos escolares, uma vez que as respostas, que eles têm na escola, não são suficientes para a sua subjetividade social. Esta é constituída de outros interesses que a escola, muitas vezes, não consegue trabalhar, o que significa dizer que fatores externos à escola interferem na subjetividade individual desses alunos no espaço escolar, o que resulta na construção de uma subjetividade coletiva, no interior da escola, desfavorável ao trabalho do professor.

### **3.3 O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e sua formação**

Para discutir a formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental toma-se como referência aquela que se dá em cursos de pedagogia no Brasil. Há, também, a necessidade de formação do profissional que atua nessa fase do ensino atendendo às exigências dispostas na LDB/1996 e, sobretudo, que possa contribuir para que os seus alunos se tornem sujeitos conscientes e participantes ativos e não objetos que estão no mundo e que dele não tomam parte.

Este item está organizado da seguinte forma: retorna-se à discussão sobre a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação; abordam-se questões relativas às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores e algumas considerações a respeito das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.

Justifica-se essa discussão sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores uma vez que os dois cursos aqui estudados, tanto o oferecido na UFMS como na UFMT foram implementados antes da aprovação das atuais diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.

Por fim, é feita uma articulação entre o papel do professor, discutido no subitem 3.2, e a especificidade de sua formação inicial.

A questão sobre quais os saberes necessários ao professor para desenvolver as suas atividades profissionais tem sido objeto de estudos de alguns autores, entre eles: Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), Pérez Gómez (2000) e Giméno Sacristán (2002; 2007).

Gauthier et al. (1998) faz uma reflexão sobre quais seriam os conhecimentos pedagógicos necessários no exercício do magistério e as características que dão uma identidade profissional ao sujeito que se dedica à profissão de professor. Essas

reflexões são importantes por serem componentes imprescindíveis dos projetos pedagógicos para os cursos de formação de professores.

A identificação dos saberes necessários para a constituição de um professor para atuar hoje nas escolas não é tarefa fácil, pois, como visto no subitem 3.2, as transformações sociais afetam a escola e o trabalho do professor; elas acontecem muito mais rápido que a formação desse profissional. Isto leva, novamente, à questão sobre como propiciar a autonomia de construção de conhecimentos nos alunos que cursam as licenciaturas, em especial o Curso de Pedagogia a distância. Retornando mais uma vez ao item anterior deste trabalho, destaca-se as falas de **C1** e **C2** sobre esse assunto. **C1** relata que essa autonomia pode ser construída na ação, durante o processo de formação inicial. A partir dessa reflexão, os alunos voltam à teoria para dar significado a ela. **C2** parte da apropriação dos conhecimentos básicos sobre ciências humanas e da educação para que na inter-relação com outros componentes curriculares o aluno desenvolva uma zona de sentido subjetivo e continue o seu processo de formação.

Questões sobre os saberes necessários para a atuação docente precisam ser consideradas. Desse modo, é imprescindível que os cursos de formação inicial de professor, inclusive aqueles objeto desta pesquisa, deem base para o egresso atuar nessa escola plural, e que auxiliem o aluno a construir o seu conhecimento. Porém, como afirma Arroyo (2004, p. 18): “Os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados.”.

Os estudos de Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002) consideram, em linhas gerais, que os saberes necessários aos professores para o exercício do magistério seriam os disciplinares, portanto, aqueles que estão diretamente relacionados aos conteúdos científicos a serem ministrados, os quais não serão ministrados na sua forma pura, ou como se dá no âmbito da área específica. Mas, são recortados e reformulados pelos professores, gestores da educação e produtores de livros, de forma que atendam a determinantes sociais e políticos vigentes nos meios para os quais esse ensino está sendo organizado. Esses saberes disciplinares, transformados em programas e atividades escolares, são chamados de saberes curriculares, somando-se ainda a esses, o saber oriundo da área de educação, que se refere a como essa área foi se constituindo e como ela se relaciona no interior da escola e da sociedade.

Severino (2006, p. 66), ao tratar da formação do pedagogo, afirma que é necessário garantir em sua formação “[...] conteúdos específicos no caso os conhecimentos relacionados com o fenômeno da educação; o domínio das metodologias do trabalho pedagógico e o domínio dos conteúdos significativos.”.

Os autores anteriormente citados, assim como outros que estudam a formação do professor, apresentam alguns indicativos de como podem ser construídas as matrizes curriculares, no que diz respeito ao conteúdo, a fim de se proporcionar ao aluno das licenciaturas uma base teórica de conhecimentos. Essa base teórica deve ser constituída daqueles saberes oriundos das ciências humanas, da educação e dos conteúdos específicos, que dão sustentação a um agir pedagógico, em que o professor tenha condições de buscar e criar soluções para as situações inesperadas em sala de aula, apoiando-se na práxis.

Essa interação entre teoria e prática vai constituindo os saberes da experiência, os quais são individuais. Gauthier et al. (1998) afirmam que com a sistematização desse saber individual, por meio da pesquisa científica e sua divulgação, torna-se um saber da ação pedagógica.

Considerando que no exercício do magistério, o professor precisará de conhecimentos sobre a constituição do sujeito, aprendizagem, escola, o meio social, esses conhecimentos precisam ser complementados com aqueles oriundos de outras áreas específicas. Isto porque, para que o professor possa contribuir para a construção do conhecimento dos seus alunos, ele deve ter conhecimentos específicos de cada uma das áreas com as quais está trabalhando, pois, ao desenvolver conteúdos específicos, pode encontrar-se em situação inesperada, não prevista, e, aqui também, será necessário que crie soluções contando com o seu conhecimento sobre o assunto.

A competência para superar as situações não previstas está relacionada também com a autonomia do professor. Esta é assim apresentada no Parecer CNE/CP nº 9/2001 “[...] autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.” (BRASIL, 2001a, p. 35).

Segundo o mesmo documento, uma das formas para se chegar a essa autonomia seria pela pesquisa que o professor realiza ao desenvolver suas atividades cotidianas por meio do entendimento das relações que se dão em sala de aula e no ambiente escolar, a análise dos fatos e acontecimentos e a sistematização deles, resultando em avanços na aprendizagem dos alunos. Sobre a formação por meio da pesquisa, Severino (2006, p. 67) afirma:

[...] o curso de pedagogia precisa ser um lugar de pesquisa, de investigação científica, ou seja, os conteúdos da educação devem ser apreendidos/desvelados/construídos mediante a investigação da própria prática, que é o objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação.

[...].

O agir educativo não se legitima apenas como objeto de investigação. Ele também se impõem, no caso da formação do pedagogo, como laboratório da prática para a aprendizagem. É aqui o momento de se referir às atividades de estágio e valorização das experiências de trabalho já vivenciadas pelos alunos em formação.

No que se refere à pesquisa que o professor realiza a partir e na sua prática, Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) alertam para o fato de que algumas instituições universitárias consideram essa pesquisa dos professores em sala de aula como “[...] pesquisas não-acadêmicas como conhecimento cientificamente válidos, uma vez que não consideram o professor como um produtor de saberes e suas práticas como contexto de produção.” (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 117).

Assim, as instituições formadoras ao elaborarem os projetos pedagógicos precisam refletir sobre suas práticas e propor cursos de formação de professores com espaços que possibilitem aos futuros profissionais a elaboração de estratégias de pesquisa que possam contribuir para a reflexão sobre a sua ação e, se for o caso, romper com as barreiras internas que interferem no trabalho docente. No entanto, somente esses espaços não resolvem os problemas da formação e da autonomia do professor na sala de aula. É necessário que o conjunto da matriz curricular seja articulado, constituindo um processo que propicia a construção da identidade do aluno/professor.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 recomenda que os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental contemplem em seus currículos conteúdos das áreas de conhecimento objeto do ensino dessa etapa da escolarização dos sujeitos (BRASIL, 2002a).

Em vista disso, reporta-se aos projetos pedagógicos dos Cursos da UFMT e UFMS para verificar como a questão dos conhecimentos específicos é trabalhada nas duas propostas.

O Projeto Pedagógico do curso oferecido pela UFMT é composto de dois núcleos de estudos: no primeiro, estão colocados conteúdos referentes aos

conhecimentos de ciências humanas e ciências da educação, cujo módulo é denominado de Fundamentos da Educação, e no segundo, denominado Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências, estão colocados os saberes específicos das ciências e a metodologias para o seu desenvolvimento (UFMT, 2003).

Já no projeto da UFMS, os componentes curriculares são apresentados da seguinte forma: Cultura Geral e Profissional; Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação (estando incluídos nesses componentes curriculares aqueles advindos das ciências humanas e da educação); Conteúdos das áreas de conhecimento objeto do ensino e das disciplinas (nesse componente estão incluídos os conteúdos das ciências objeto do ensino escolar juntamente com as metodologias específicas das ciências) Conteúdos Pedagógicos. (UFMS, 2005).

Os dois Projetos Pedagógicos contemplam o que está disposto na legislação sobre os conteúdos referentes aos objetos da escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme se observa há uma preocupação na legislação de que a capacitação desse profissional professor deve ser encaminhada para uma formação constituída de conhecimentos pedagógicos sobre a constituição humana e dos grupos sociais, sobre a escola e os conteúdos nas diversas áreas do conhecimento que se articulam por meio da pesquisa para a proposição de solução de problemas ou melhoria da sua prática.

As diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores indicam que a construção da matriz curricular para esses cursos precisam contemplar conteúdos dispostos de forma a colaborar com a construção das competências necessárias para o exercício profissional e que essa formação ocorre em um espaço similar àquele que vai atuar. Por isso, deve ser coerente com a prática que se espera desse professor.

A afirmação de que a formação do professor ocorrerá em espaço similar onde atuará no futuro decorre das cargas horárias práticas que os alunos devem desenvolver: 400 horas de pesquisa e prática pedagógica, que devem ser distribuídas ao longo de todo o curso, e 400 horas de estágio supervisionado, este localizado nos dois últimos anos.

**C1** apresenta da seguinte maneira essas atividades práticas no âmbito do Curso que coordena:

Nós não temos prática de ensino. Como nossos alunos são todos professores, [...], então já tem uma prática de ensino. Então o que ele faz, a nossa prática de ensino é o aluno fazer uma reflexão sobre essa prática, então o Seminário Temático entra como esse elemento, o aluno vai na sua escola, observa algum aspecto da escola e depois discute isso, devolve isso para a Escola em forma de discussão, [...], e porque isso ajuda a própria prática dele porque ele está inserido nessa Escola, [...]. Então é a gente justificamos para o MEC sobre não existir essa disciplina porque ele já fazia essa prática e o Seminário configurava um pouco essa reflexão sobre essa prática (C1).

Não tem, o Seminário então que é então o Orientador que acompanha o trabalho da pesquisa, ele não vai na sala de aula para ver se esse professor está mudando a sua prática. Engraçado também assim o supervisor vai, se tem experiência no presencial, é um enfeite, é um teatro, no dia que tem o observador o professor esmera, então a gente optou por não fazer essa observação em sala de aula, não é. Então o aluno faz o trabalho na sua Escola depois vai apresentar isso na sua Escola, propor, não é, algo que ele acha importante ser modificado, mas se vai mudar ou não é uma questão da Escola decidir (C1, grifo nosso).

C1, ao falar sobre a prática de ensino e sobre o estágio supervisionado, informa que essas disciplinas não existem formalmente no curso, as duas são realizadas no âmbito de seu desenvolvimento profissional, articuladas com o componente curricular Seminário. Em ambas as disciplinas, os alunos, a partir da reflexão da sua prática e sobre a escola, devem fazer uma devolutiva para a instituição escolar por meio de uma proposta de trabalho diferenciada daquela que já ocorre na escola.

C1, em seu argumento no que se refere ao Estágio Supervisionado, apresenta como acontece essa disciplina em curso presencial, expondo que quando o professor responsável pela disciplina se dirige até a escola para fazer a verificação *in loco* o estagiário se comporta de uma forma, porém, quando ele já é professor tem uma forma de envolvimento e ação prática diferenciadas de seu cotidiano na escola e não traduz o seu fazer pedagógico. Em outras palavras, ele “representa” ser um profissional que de fato não é; nas palavras de C1, “é um enfeite”.

Quanto a C2, inicia-se por sua fala a respeito do estágio supervisionado:

O Estágio Supervisionado ele é feito de uma forma tradicional e tem que ser reinventado, agora não sei como ... não sei como, mas tem que ser reinventado o Estágio Supervisionado, porque já tem vícios, tem vícios de quem faz, de quem orienta, de quem recebe na escola, agora o Estágio Supervisionado ele tem que ser ... tem que ter uma maturidade muito grande entre o curso, o professor que é responsável pelo estágio a

responsabilidade da escola de quem é ... e sobretudo do acadêmico eu diria que o professor de sala de aula. (C2, grifo nosso).

As falas foram grifadas para relacionar uma com a outra sobre a questão de como, às vezes, acontece o estágio na prática. Os dois Coordenadores dão a entender que o Estágio Supervisionado nem sempre é realizado da forma como prevista nos projetos pedagógicos. Eles relatam sobre a presença de “vícios” e de uma falta de dedicação dos alunos para com essa disciplina, que pode ser entendida como um dos componentes curriculares que contribuem fortemente para a constituição do professor.

Neste momento, citam-se alguns excertos das respostas de **P1**:

Eu trabalho com estágio é ai que eu sinto o nó da questão ela vai explodir ali no Estágio, porque às vezes eu digo para os alunos sempre assim eu não vim aqui nessas aulas teóricas pra apresentar novidades pra vocês eu vim para fazer retomadas de coisas que vocês já trabalharam obrigatoriamente no decorrer do curso e aí eu sinto no decorrer do estágio que alguns que falaram bonito e tal, vão para a sala de aula e reproduzem as aulas que eles tiveram, e a hora que eles voltam e que vão fazer a reflexão sobre a aula que eles se dão conta que eles estão reproduzindo, aquilo que eles tiveram, “ah mas eu aprendi assim”, e o que você fez esses anos todos aqui? Vamos retomar a teoria, era isso mesmo? [...] (**P1**).

O Curso quanto à qualidade não vejo diferença nenhuma e é no estágio que a gente percebe isso, nem sempre aqueles alunos que se notabilizaram nas notas das disciplinas, aqueles bonzinhos, quer dizer, aqueles bons alunos, vão ser aqueles que vão ser os melhores profissionais, mas sempre são aqueles que questionaram, que perguntaram, mais criativos, que tinham uma resposta diferente para as questões, normalmente esse daí vai se sair melhor no estágio e eu espero que no desenrolar da profissão. Os projetos que eles desenvolvem vão trazer transformação, os outros vão desenvolver projetos muitas vezes pra considerar sobre o óbvio, quer dizer aqueles projetos que não tem significado nenhum. Na hora que a gente discute os projetos elaborados e desenvolvidos no decorrer do Estágio você vê que alguns que tinham boas, quer dizer aparentemente bons conhecimentos, na realidade ele demonstrou que ele tinha boas informações, mas o outro transformou em conhecimento e ele não tinha transformado, ele não tinha... ele num interiorizou isso. (**P1**).

Os alunos em si alguns não querem fazer ... alguns não querem fazer, acham que como já “sou professor há 18 anos eu não preciso fazer estágio”, aí eu digo para eles exatamente porque você é professor a 18 anos que está na hora de você ir para outra sala ver outra realidade de preferência em outra escola até, você pode fazer na mesma escola mas é muito bom que você vá para outra escola veja outras pessoas fazendo outras coisas diferentes. Agora a dificuldade maior é com quem já está na docência a muito tempo, esses eu tenho dificuldades, porque eles acham

que não precisam, eles acham que sabem e são os que reproduzem, reproduzem e reproduzem e têm dificuldades de fazer mudança. (P1).

Desses excertos destacam-se os significados de **P1** sobre a prática no estágio supervisionado. Ela considera que alguns alunos que sabem teoricamente as questões apresentadas nas disciplinas nem sempre conseguem fazer a correlação entre teoria e prática, fazendo desta última uma reprodução daquilo que viveu como aluno até então ou como vinha praticando no seu dia a dia, como professor.

Posteriormente, ela faz uma avaliação sobre os procedimentos dos alunos que já estão trabalhando como professores há muito tempo. Ela considera difícil a mudança de postura desses diante dos desafios de mudança da sua prática a partir dos conhecimentos que lhe foram propiciados durante o curso. Segundo **P1**, eles continuam reproduzindo práticas antigas e se recusam a fazer uma reflexão, por considerarem desnecessário fazer o estágio, que é justamente um dos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, mesmo sabendo que posteriormente terão que fazer relatórios sobre essa atividade onde constarão suas impressões sobre esse momento de sua formação.

Apesar das críticas que **C1** e **C2** fazem ao estágio supervisionado, a **P1** relata a importância dessa disciplina para que os futuros professores experienciem o cotidiano de sala de aula e encontrem nos conteúdos teóricos os fundamentos para a sua atuação.

Quanto à Prática de Ensino, **C2** assim se expressa:

A Prática de Ensino do jeito que está prevista é meio complicada, pelo seguinte, na Prática de Ensino [...] reproduzimos ainda muita coisa da década de 70, quando eu estudei ... reproduzimos a questão da observação, a questão [...] do assessoramento do professor em sala de aula, da preparação para a regência ... o que me preocupa dentro da prática de ensino é justamente não ter retorno, ou não ter um diálogo com a escola onde acontece a prática, [...].

[na] educação a distância tem se buscamos dar o retorno para escola, e o professor. ... Nas cidades do interior o acesso ao poder se constituído se torna mais próximo então isso facilita. Eu acredito que a prática de ensino pode ser ... um espaço dentro da educação a distância onde podemos fazer uma análise mais aprofundada do curso até do resultado do curso de como o curso está indo, porque na prática de ensino que entendemos se o aluno adquiriu essa autonomia se ele tem essa compreensão do que seja a tarefa de ser professor. [...].

Ela contribui sim [...]... aí eu colocaria na mesma questão do papel do professor e do orientador, porque a pesquisa... nós ainda estamos muito ligados a uma pesquisa é... vamos dizer ... onde as pessoas buscam fazer aquilo que seja os seus prazeres e só. [...]. E não aquilo que a necessidade ou a inquietude da sociedade... Em paralelo com a prática de ensino, a prática e pesquisa pedagógica é fundamental nesse curso de educação a distância. Eu diria até que na prática e pesquisa pedagógica a gente vai perceber se o aluno adquiriu competências, habilidades que possam fazer com que ele... construa o seu universo pedagógico, que ele tenha autonomia de conhecimento ... que ele tenha autonomia de conhecimento através da prática e pesquisa pedagógica... Isso precisa ter debate [...]. Eu acredito que a prática de ensino, a prática e pesquisa pedagógica e o estágio supervisionado são... fundamentais dentro do curso de educação a distância para que a gente possa ter o perfil... do acadêmico que está saindo do curso, e, até para gente fazer uma comparação de como ele entrou de como ele está saindo. (C2).

**C2** se manifesta sobre a Prática de Ensino da mesma forma que se refere ao Estágio Supervisionado, sendo uma disciplina que precisa ser revista, porém, mesmo assim, considera importante a sua existência como componente curricular.

Em alguns momentos de sua fala, ele concorda com o que **P1** diz sobre o Estágio Supervisionado, por exemplo, são nessas disciplinas práticas que os alunos vão mostrar como os conteúdos do curso contribuíram para a sua formação. **C2** ainda afirma que essas disciplinas são importantes como componente, também, para a avaliação do Curso e que é possível constatar, por meio delas, se o aluno está adquirindo autonomia na construção do seu conhecimento.

Ele ainda reflete sobre a questão da inserção social do curso que essas disciplinas podem propiciar. Destaca que, por ser o curso oferecido a alunos que moram no interior, a relação com a escola se torna mais próxima, sendo possível trabalhar de forma mais integrada com a escola. Quanto a esse aspecto, pode-se inferir que isto também acontece com o curso da UFMT, pois, mesmo não existindo na estrutura curricular do curso as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, a devolução para a escola sobre os estudos feitos a partir dela é uma prática do curso coordenado por **C1**.

Discutimos até agora, neste item, a relação formação do professor como está posta na legislação brasileira, fazendo uma relação como ela acontece nos cursos que ora estudados. Na Introdução deste trabalho, esta autora falou sobre o entendimento de que a pedagogia é o curso em que deve se situar a formação inicial do professor que irá trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, encaminha-se para

o questionamento feito aos alunos sobre o porquê de ele ter optado para cursar Pedagogia.

Eu optei em cursar pedagogia pelo fato de ser o 1º curso que eu tive oportunidade de fazer. No começo eu não gostava de pedagogia mas com [com] o tempo eu fui gostando e hoje em dia eu gosto muito desse curso que vai me trazer muita oportunidade no futuro. (A18).

No momento em que optei por cursar Pedagogia foi pelo fato de ser um curso público, pois não tinha condições de pagar um outro tipo de curso, porque sempre sonhei em fazer Artes Plásticas. (A120).

Das respostas desses alunos, cada um de uma das instituições que se está estudando, pode-se inferir que a pedagogia não era a sua opção de estudar, porém, como lhe foi apresentada como oportunidade de formação em nível superior, ingressou no curso. Em A120 pode-se, inclusive, constatar que ele já tinha como expectativa de formação as Artes Plásticas.

Depreende-se da fala desses dois alunos é que para eles a pedagogia lhes foi apresentada como uma possibilidade de formação em nível superior que eles acataram. A18 ressalta que foi no decorrer do curso que passou a gostar e a considerá-lo como uma real opção para melhoria no futuro.

Analisando as falas de A118 e A20, há uma situação diferente. Esses alunos revelam que foi a oportunidade de aprofundar seus estudos em relação a uma profissão que já haviam ingressado e que tinham como expectativa de vida profissional.

Eu sempre gostei de ensinar e apareceu na cidade o curso de pedagogia, eu decidi abraçar a oportunidade de me formar na área em que eu gostava de atuar. (A20).

Porque gosto muito da minha profissão. (A118).

Os dois acadêmicos falam pelo gosto que têm na profissão que exercem. As falas desses sujeitos representam uma possibilidade de melhoria na sua prática. Essa asserção baseia-se, principalmente, na fala de A20 “[...] me formar na área que eu gostava de atuar.”.

Ao analisar o conjunto das respostas dos alunos, infere-se que as falas já transcritas de **A18**, **A20**, **A118** e **A120** traduzem os significados que o curso tem para eles, uma vez que procuram essa formação por ser a única oportunidade que lhes era dada no momento em que se inscreveram para cursar o nível superior ou formar-se em uma licenciatura com intuito de garantir a continuidade de sua carreira ou de formar-se em algo que lhe era prazeroso (ser professor).

Aos professores e coordenadores de curso não foi solicitado sobre os significados que atribuem ao curso de Pedagogia, mas sim sobre a formação de professores de modo geral e como ela acontece por meio da modalidade a distância.

**C1**, em um primeiro enunciado, trata da formação de professor de maneira geral e na escola pública de um modo específico, pois se sente longe dela e gostaria de ter uma proximidade maior, uma vez que sente a necessidade de uma relação consolidada entre a academia e a escola pública. Posteriormente, fala sobre o “encanto e desencanto” no que diz respeito ao curso que ora estudado.

Também eu passei por duas fases uma fase de enriquecimento em que nós discutíamos, brigávamos, havia assim semanalmente encontros da equipe pedagógica realmente a gente tinha posição diferente isso enriquecia o debate o desafio e depois o desencantamento quando eu comecei a perceber que o grupo nem sempre está aberto para esse tipo de discussão franca e de crítica ao trabalho. Aí me desencantei. Tanto é que muito poucas reuniões a gente fez ao longo do ano passado com a equipe pedagógica porque acabam sendo reuniões apenas administrativas e não mais pedagógica. (**C1**).

**C1**, ao falar sobre esse “desencanto”, argumenta que as pessoas envolvidas nem sempre estão dispostas a ouvir críticas e participar de discussões para enriquecimento do curso. Por isso, as reuniões relativas ao curso passam a ser mais técnicas do que de “enriquecimento pedagógico”. Ele ainda indica que no momento em que esta pesquisa era realizada as discussões sobre o curso não se davam no campo teórico, mas sim no campo da execução. **C1**, independentemente da modalidade de formação daquele que exercerá a função de professor, espera que a escola pública seja uma alternativa viável para a educação da população.

Ele apresenta significados diferentes ao questionamento:

Significa ... tem um significado importante porque é desafio, ... e trabalhar num curso de formação de professores a distância requer é... vamos ver ... que a gente tenha uma visão uma maturidade, até para ver e

acreditar que os outros que estão lá na ponta tão estudando, entendeu, e de repente é... trabalhar com a formação de professores a distância é testar inclusive a nossa capacidade de comunicação com os outros que estão lá na ponta e sobretudo na distância. (C2).

Na resposta de C2, observa-se que a formação de professores, por meio da modalidade a distância, requer comprometimento dos sujeitos que participam do curso. Ele faz ainda um destaque para a importância da qualidade da comunicação entre os diversos integrantes do processo.

No caso da UFMS, duas professoras atribuem significados permeados de preocupação no que diz respeito à formação de formadores:

Cada vez eu sinto mais a responsabilidade e cada vez eu me preocupo mais com o tipo de professor que nós estamos formando, não só na minha disciplina, mas como um todo. [...] Aí então é complicado, eu não sei até que ponto a gente esta conseguindo mudar isso e dizem que coisa mais resistente que existe é professor [...], mais resistente para mudança, então qualquer mudança é doída é dolorosa porque supõe que você vai abrir mão do que até então você considerou verdade, você vai ter que abrir mão do que você considerou verdade e é um abrir mão complicado. ( P1).

Essa professora relata sua preocupação com relação ao tipo de professor que o curso está formando, não por ser a distância, mas por sentir que alguns alunos, principalmente aqueles que têm muito tempo de carreira, como já assinalado, são resistentes a mudanças, constituíram-se professores a partir de uma determinada concepção e as reflexões propostas no curso não são suficientes para mudar a sua cultura sobre o “ser professor”.

**P2** traz outra abordagem sobre trabalhar em curso de formação a distância:

Olha trabalhar no curso de formação propicia é... você procurar no seu planejamento, eu pelo menos procuro isso, sanar alguns pontos que na minha formação eu considerei deficiente [...] o tempo anda muito curto e você não consegue tudo, mas pelo menos você procura resolver, dar conta de algumas lacunas que ficaram faltando. ( P2).

Para essa entrevistada, ao trabalhar com a formação de professores tendo como referência a sua formação, considera que o curso que frequentou deixou algumas lacunas em sua constituição docente, motivo pelo qual procura evitar a reprodução dessa falha. Destaca, ainda, que o tempo disponível para trabalhar nem sempre é condizente com as necessidades da disciplina.

Ao analisar a fala de **P3**, observam-se vários enunciados sobre a formação do professor:

Acho que significa pra mim a oportunidade para ao mesmo tempo estar refletindo sobre a minha prática, [...] e propondo a eles essa reflexão da prática, então tem uns professores que ingressam no curso de pedagogia e somente no terceiro ano, no estágio supervisionado, que eles vão se identificar com o curso, ... e... acho que principalmente a disciplina assim de estágio ela contribui muito com isso é todas as disciplinas, mas assim no estágio acho que é o ápice do aluno para ele ver se é isso mesmo que ele quer. [...] Então acho que é essa questão. Então ao mesmo tempo que eu reflito a minha eu posso estar propondo para eles, mesmo aqueles que não estão em sala de aula a ter uma visão desse contexto e o quê que eles podem fazer na realidade, quando eles estiverem lá na própria docência e ... E no curso de formação de professores a distância, eu acho que é essa mesma questão, mas ... como os nossos encontros são mais esparsos, então essa questão que eu já coloquei, selecionar material tudo, e o professor ele ainda [...], eu acho que o professor é imprescindível, na formação de professores ou mesmo no local ou na distância a distância, local ainda tem aquele momento de troca, é, aquele momento de aprofundamento teórico, não ficar só na questão da prática e tal ..., porque penso que eu começo a discutir a prática pela prática e o conteúdo visa a prática. (P3, grifo nosso).

**P3** relata que trabalhar em um curso de formação do professor contribui para que faça também uma reflexão sobre a sua prática. Esse procedimento e a prática docente de forma geral são bastante fortes para ela, que faz correlação com o Estágio Supervisionado e a importância deste para que os alunos se encontrem na profissão de professor.

No que se refere ao Estágio Supervisionado, **P3** ressalta que alguns alunos vão se identificar na profissão nessa fase, no terceiro ano. Essa ideia vai ao encontro da informação de **A18**, citada anteriormente e retomada aqui:

Eu optei em cursar pedagogia pelo fato de ser o 1º curso que eu tive oportunidade de fazer. No começo eu não gostava de pedagogia mas com o tempo eu fui gostando [...].

**A18** deixa transparecer em sua fala o mesmo sentimento de **P3** com relação a alguns alunos que frequentam o curso que, ao ingressarem, os significados dados a ele não são relacionados de constituir-se professores e sim ao de aproveitar uma oportunidade para ter um curso de graduação. Destaca-se que este foi o último aluno que se pronunciou dessa maneira.

Assim como **P2**, **P3** também trata da questão do tempo disponível para trabalhar os conteúdos e fala sobre a necessidade de escolher o material de forma criteriosa de maneira que o tempo disponível para a disciplina e os encontros presenciais sejam bem aproveitados.

**P3** ainda trata de outra questão sobre a formação do professor, que é a necessidade da troca de ideias e experiências, e destaca que a figura do “professor é imprescindível na formação de professores ou no mesmo local ou a distância”. Para essa professora, a questão da reflexão sobre a prática é bastante forte, e, em sua fala, a questão da troca, que acontece por meio das discussões o papel do professor é de articulador desses momentos.

O que **P3** mostra, também a partir desse último excerto, é que o professor é importante no processo de formação de professores, mas essa “presença” necessariamente não é física, se ele é um mediador, suas manifestações ou intervenções podem acontecer a distância.

### **3.4 Curso de pedagogia, para os anos iniciais do ensino fundamental da UFMT, na modalidade a distância**

A Universidade Federal de Mato Grosso apresenta atividades na modalidade a distância desde 1992, ocasião em que houve a criação do Núcleo de Educação a Distância e a de um grupo de estudos com todos os professores das licenciaturas para atender uma demanda da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) no sentido de formar em nível superior os professores em exercício que ainda não possuíam essa qualificação (UFMT, 2003).

Como já destacado em outro momento do estudo, a Instituição inicia o processo de discussão e implantação de cursos de formação em nível superior antes da publicação da LDB/1996. O MEC, por sua vez, publicou a Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998 (BRASIL, 1998c), que tratava das condições de credenciamento das instituições para o oferecimento de cursos na modalidade EaD. Alonso (2005b) relata que o processo de credenciamento da UFMT foi vagaroso e efetivou-se somente em 2001. Já o curso foi reconhecido por meio da Portaria MEC nº 3.220, de 22 de novembro de 2002 (BRASIL, 2002d).

Para contextualizar a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental da UFMT, por meio da modalidade a distância, toma-se como referência: Alonso (2005b), Preti (1996), UFMT/NEAD (2003) e a página eletrônica da UFMT.

Esses autores apresentam o curso como tendo sua origem em um esforço conjunto de diversas instituições do Estado de MT, tais como, as universidades federal e estadual, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a SEDUC e o Sindicato dos Profissionais das Escolas Públicas.

Naquele período, no Estado de MT, diagnósticos sobre a situação da formação dos professores evidenciaram que, em 1994, aproximadamente 61% dos professores que atuavam nas redes públicas de ensino não possuíam o curso superior completo (UFMT, 2003).

Esse procedimento aconteceu durante a preparação do curso-piloto que teve início em 1993 e o curso propriamente dito no ano de 1995, com 350 vagas, cuja designação “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da Educação a Distância”, foi encontrada nos três autores Preti (1999), UFMT/NEAD (2003) e Alonso (2005b). Optamos neste trabalho usar a denominação atual do Curso, ou seja, “Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” UFMT (2003) e Alonso (2005b), uma vez que este estudo se deu nessa realidade.

O Curso citado teve seu projeto pedagógico revisado em 2003, oportunidade em que seria realizado processo seletivo para ingresso de 1.029 alunos, nos Polos de Colíder, Diamantino e Juína. (UFMT, 2003).

Retomando o percurso histórico e já apresentando a organização do Curso, Alonso (2005b) afirma que o que se propunha, no primeiro momento em que o curso foi oferecido (1993), era um projeto que visava a consolidar a educação a distância no Estado de MT, como uma das estratégias de formação inicial e continuada de professores e não como uma medida paliativa, pois estava prevista uma ação duradoura que contribuísse com a modificação concreta no quadro docente da educação básica no Estado de MT.

Ressalta-se que foi na implantação do que era designado projeto piloto que os partícipes do projeto definiram as responsabilidades de cada um. Ficando sob a responsabilidade da UFMT a execução do Projeto Pedagógico, no que diz respeito ao

desenvolvimento do Curso e da formação dos Orientadores Acadêmicos<sup>16</sup> (OAs) – esses sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, integrados ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia oferecido, são aqueles que fazem a interlocução entre o produzido pelos professores e alunos. São pessoas ligadas às redes públicas de ensino, especialmente preparados para exercer a função; devem dedicar-se exclusivamente a essa atividade e ficam à disposição dos alunos, nos Centros de Apoios, durante 40 horas semanais. Participam de um curso de especialização *lato sensu* sobre a modalidade EaD, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD). Cada orientador, de acordo com Alonso (2005b), atende no máximo 25 alunos. Os OAs, também, são responsáveis pelo acompanhamento do processo formativo e avaliativo dos alunos sob sua responsabilidade.

A SEDUC responsabilizava-se pelo financiamento, da formação dos OAs e da UFMT no que diz respeito à execução do projeto, e também, participava da coordenação dele na UFMT; às prefeituras coube implantar e manter os Centros de Apoio – estes são as unidades físicas onde é disponibilizada aos alunos a infraestrutura comunicacional, e que também são constituídos de biblioteca, videotecas, sendo este o local em que os OAs ficam à disposição dos alunos para as interlocuções que se fizerem necessárias relativas aos conteúdos do Curso.

Nesse espaço também está localizada a secretaria onde são feitos os registros acadêmicos dos alunos, e as prefeituras responsabilizam-se pelas condições de participação, em todas as atividades por parte de seus professores-cursistas, sem que estes tenham prejuízos de qualquer ordem.

Nos municípios que não são cidades-polo, são organizados os Núcleos de Atendimento Municipal, cuja infraestrutura deve ser suficiente para atender as demandas comunicacionais dos alunos e OAs, assim como ter um espaço adequado para as atividades de orientação aos acadêmicos, além de contar com laboratório de informática.

A UFMT mantém na sede, em Cuiabá, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância:

---

<sup>16</sup>Alonso (2005b, p. 126) faz as seguintes afirmações no que se refere aos Orientadores Acadêmicos: “[...] em um processo formativo marcado pela construção curricular e pela participação dos sujeitos nele envolvidos, não poderia ser utilizado um termo que marca uma atuação, na maior parte das vezes periférica.” E, ainda, os alunos por serem professores em exercício necessitam de um sujeito que conheça a escola e que seja capaz de acompanhá-lo tanto nas atividades relativas aos conteúdos como àquelas pesquisas sobre a realidade da escola.

O NEAD congrega uma equipe de trabalho interinstitucional, interdepartamental e multidisciplinar responsável por discutir e propor o projeto da licenciatura, estabelecer os acordos necessários para sua consecução e, [...], coordenar a organização do sistema de EAD no Estado.

[...]

No caso específico da licenciatura, e em razão dos acordos estabelecidos para seu desenvolvimento, o NEAD conta também com uma equipe de técnicos da SEDUC, responsável pela consolidação do curso. (ALONSO, 2005b, p. 138)

O Núcleo é composto, dentre outros profissionais, de equipes de professores, que em alguns momentos do processo são designados como professores-especialistas – aqueles sujeitos que fazem a interlocução com os OAs a fim de nortear as atividades destes no que se refere a “[...] conteúdos, critérios de avaliação, materiais didáticos, readequações curriculares, etc. [...]” (ALONSO, 2005b, p. 127) e a seleção e a formação continuada dos OAs.

A organização do curso em linhas gerais é assim composta: o NEAD trabalha com a parte operacional do processo, inclusive no que se refere às ingerências internas e externas para a sua consecução; a coordenação pedagógica do curso é compartilhada entre o coordenador pedagógico, propriamente dito, que é professor do quadro docente da UFMT, o coordenador de polo que também é ligado funcionalmente à IES e sua lotação pode estar tanto na sede do NEAD como no município-polo e, por fim, os coordenadores do Centro de Apoio, que têm vínculo empregatício com as prefeituras dos municípios parceiros da UFMT e devem residir e desenvolver suas atividades no município-polo ao qual está vinculado, a exemplo dos OAs.

Hoje, os Orientadores Acadêmicos residem no município onde o curso é oferecido e para o qual são selecionados, contando com toda uma estrutura administrativa e pedagógica de apoio para atendimento dos alunos no Núcleo (municipal) de Educação a Distância. (UFMT, 2003).

Essas três instâncias de coordenação devem trabalhar de forma conjunta para que o processo não sofra descontinuidade.

Conforme anunciado no Capítulo 1, realizou-se entrevista com o Coordenador do Curso e com os orientadores acadêmicos, no caso da UFMT.

Para se dirigir aos coordenadores de polo, fez-se uma primeira aproximação com o Coordenador do Curso, que passou os *e-mails* e telefones dos coordenadores de polo, para que se pudesse dar prosseguimento ao trabalho de coleta de dados para este estudo.

Após o contato com os coordenadores de polo de Diamantino, Colíder e Juína, contatou-se com alguns OAs dos polos por *e-mails*<sup>17</sup>: Diamantino, Colíder, Juína, Aripuanã Brasnorte, Castanheira, Colniza, Cotriguaçu, Juruena e Rolândia,

Mesmo com as intervenções para a sensibilização dos possíveis sujeitos para a realização das entrevistas, não foi possível realizá-las, pois muitos deles não manifestaram interesse em participar da pesquisa. Um se mostrou reticente quanto a sua participação considerando que os alunos que fariam parte do estudo seriam aqueles que estavam em situação de atraso em relação aos demais.

Dois OAs chegaram a marcar as entrevistas via *on-line*, mas não compareceram ao ambiente nas datas e nos horários marcados, apresentando como justificativa que os Centros de Apoio ou Núcleos Municipais não possuíam equipamentos para transmissão com áudio e vídeo. Considerando o número de OAs atuantes no período, pretendiam-se entrevistar três deles.

Uma das responsáveis dos Centros de Apoio também justificou a não indicação de quem seriam os OAs, uma vez que ela considerou que o grupo não era significativo em relação ao número de alunos que já haviam sido matriculados naquela localidade. Assim, não colaborou na distribuição dos questionários e informações sobre quem seriam os OAs e seus respectivos endereços eletrônicos.

O que se depreende desse fato é que há por parte dessa coordenadora de polo um forte compromisso com o curso, considerando o que falou, via *e-mail*:

Eu gostaria que você fizesse contato com o [Coordenador Acadêmico] sobre a sua pesquisa, pois como você me explicou seria com os orientadores e acadêmicos do Curso de Pedagogia para o Ensino Fundamental e com a colação de grau em julho ficaríamos com um n° muito reduzido de acadêmicos e sua amostra não seria representativa. (Coordenadora de Polo).

---

<sup>17</sup>Mensagens eletrônicas.

Da fala da Coordenadora de Polo, infere-se que ao solicitar que esta autora voltasse a pedir nova autorização para o Coordenador Acadêmico do Curso (no caso uma autoridade) para que os sujeitos pudessem participar da pesquisa, justificando o número reduzido de alunos, em decorrência da formatura e isto resultaria em uma possível falta de representatividade da amostra, segundo sua interpretação, denota uma preocupação do OAs com a preservação da imagem do Curso.

No que se refere aos alunos, retornaram 26 questionários. Reafirma-se que a partir destes e da entrevista com o Coordenador do Curso foram desenvolvidas as análises sobre a formação dos acadêmicos que cursam Pedagogia por meio da modalidade a distância na UFMT.

Apesar da lacuna que se formou por falta das entrevistas com os OAs, a seguir são discutidos os significados dados pelos alunos e pelo Coordenador do Curso, fazendo uma interface com o Projeto Pedagógico e outros documentos.

Ao analisar as respostas, obtidas dos instrumentos de coleta de dados, verificou-se que o significado dado por alguns dos sujeitos nem sempre aparece explicitamente em resposta às indagações. Às vezes, ele surge por meio de enunciados em diferentes momentos de suas falas.

Ao responder a questão sobre “O que significa para você Educação a Distância?”, alguns acadêmicos assinalaram:

Na época era a minha opção. (A102).

Foi uma das oportunidades que tivemos aqui no município. Representa um alicerce seguro no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem na área educacional. (A103).

[...] quando comecei o curso de pedagogia, aqui onde moro não tinha cursos na área de educação. Para mim foi muito importante conseguir me formar na área que desejava. (A114).

Para mim, Educação a Distância é significativo pois estamos distante do pólo, mas a vontade de aprender está sempre presente. (A118).

De acordo com Brait e Melo (2007, p. 65), o enunciado de uma comunicação é central para sua análise “[...] a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social [...]”. Baseando-nos nessa afirmação pode-se dizer que

para esse sujeito o enunciado “distância” foi considerado como a distância geográfica do local onde mora até o pólo. O enunciado “distância”, como designação da modalidade de ensino a qual estava se formando, não se apresentou como significativo em sua fala.

Conforme já apresentado muitos alunos que ingressaram no curso o fizeram por ser a única opção que tinham naquele momento de suas vidas.

Em relação à questão: Que fatores interferiram positiva ou negativamente em seu processo de aprendizagem? Justifique cada um deles. Alguns alunos responderam de forma objetiva, outros de forma mais detalhada, como é possível observar:

Nenhum fator, porque quem quer aprender vai em busca do seu conhecimento. (A105).

Positivo: um fator que interferiu muito em meu aprendizado foi a vontade de aprender novas metodologias para a minha melhoria em sala de aula, onde os alunos pudessem gostar de aprender e tivesse confiança em meu trabalho não como mediador do conhecimento. (A106).

Positivamente é a aprendizagem e a troca de experiência. (A112).

Positiva é que aprendi muito e melhorei como pessoa e profissional. (A109).

Os alunos **A105** e **A106** fazem afirmações similares indicando que depende de suas necessidades pessoais o seu desenvolvimento no Curso, sendo a vontade o motivo para as conquistas que o curso lhes proporcionou. **A106** ainda complementa seu argumento mencionando que foi a vontade dele melhorar seus conhecimentos e sua prática é que fez com que o curso se tornasse significativo para ele.

Ainda há a fala de mais alguns acadêmicos no que se refere aos aspectos negativos:

[...] negativo a distância entre o lugar onde moro e o orientador. (A106).

Negativa é a distância que tenho que percorrer para realizar esse sonho. (A109).

A tecnologia por algumas vezes me atrapalhou, eu não tinha dinheiro para pagar para digitar e isto era complicado, hoje eu tiro de letra. (A112).

Nesse caso existem três respostas distintas, sendo duas delas referentes à distância e uma delas sobre o domínio da tecnologia e as suas condições materiais de existência.

Os acadêmicos que relacionam os fatores negativos à distância abordam o assunto sob dois aspectos. Enquanto A106 anuncia que a falta da presença do OA foi motivo suficiente para que creditasse como ponto negativo essa distância, A109, mesmo estando em um na modalidade EaD, ainda se ressentia da distância que mora do polo de apoio presencial, local em que recebe as orientações, realiza as provas e tem disponível o acervo para consulta.

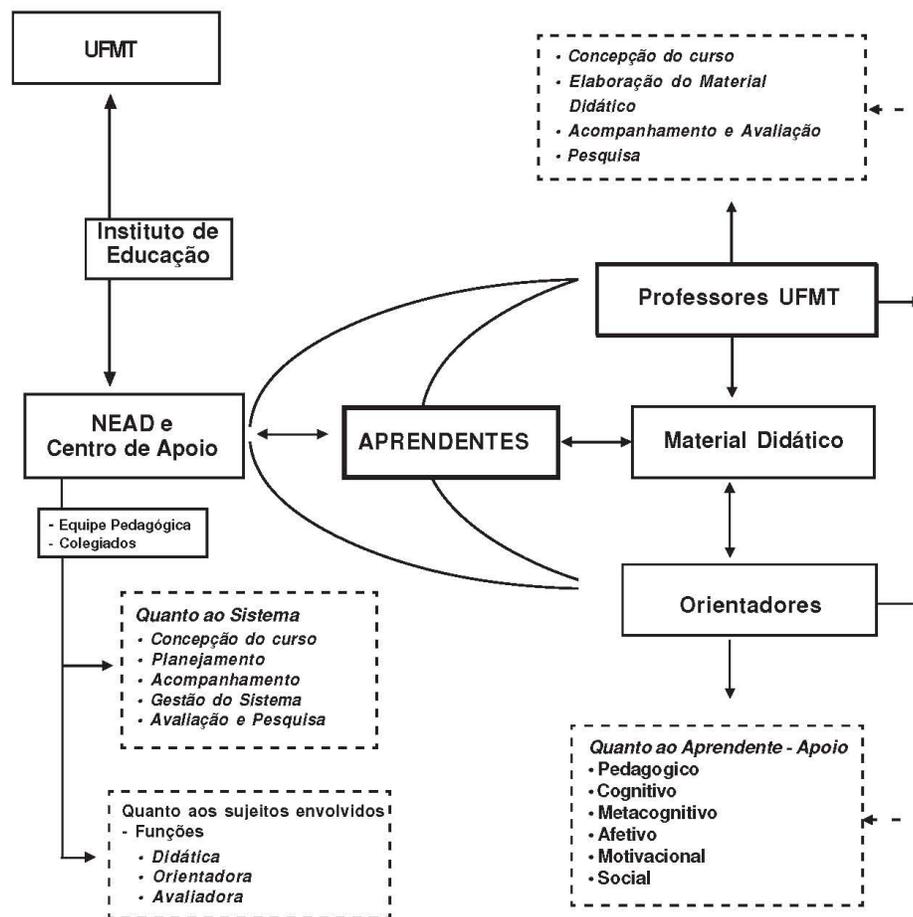
Destaca-se essas duas respostas cuja distância é vista sob aspectos diferentes. O sujeito A118 apresenta somente como “morar longe”, e A106, interfere nos seus estudos esse “morar longe” do OA. Para ele, esse fato está relacionado com a necessidade da presencialidade daquele que pode lhe auxiliar e tirar as dúvidas nos seus momentos de estudo. Isso fica evidente quando responde sobre o papel do OA na Educação a Distância:

Orientar os alunos em suas dúvidas e instruí-los nos materiais de apoio adequados para cada momento. (A106).

Essa resposta revela que há, por parte desse sujeito, uma valorização em relação à proximidade física do OA no seu percurso de estudos. Isso é reforçado quando ele considera a distância em que se encontra do OA como fator negativo para a sua aprendizagem.

Entretanto, o desenvolvimento das atividades do OA acontece em uma dinâmica entre material didático, acompanhamento dos acadêmicos, avaliação, guias didáticos - pelo que no Projeto Pedagógico do curso é denominado de professor autor e professor especialista, que é aquele que acompanha o trabalho do orientador. Contribuindo nas avaliações, essa dinâmica do curso pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 - Componentes da ação educativa no curso de pedagogia a distância.



Fonte: Adaptada de Preti (1996), conforme consta em UFMT (2003, p. 50).

Mas, ainda há o depoimento de **C1** no que diz respeito ao Orientador Acadêmico e o processo de ensino e aprendizagem a distância da IFES. A fala de **C1** é constituída de vários momentos em que faz uma reflexão sobre o papel dos OAs no contexto do Curso:

Nosso orientador eu acho que é a figura não digo mágica, mas aquela que dá o toque para que a coisa ande. Onde nós temos orientadores bons, comprometidos, que aprendem no processo, os alunos encantam e a coisa anda, mas nós, infelizmente, temos Orientadores com dificuldade e que no processo não crescem e que portanto os alunos acabam se sentindo dessas limitações do orientador, mas na maioria não, são casos esporádicos e não troca porque o Município não tem outra pessoa [...] é realmente uma figura central a gente tem que dar as condições tanto do Município como da Universidade. (**C1**, grifo nosso).

Nesse trecho identifica-se uma sequência de três enunciados: o papel que esse OA tem no Curso, os reflexos do desenvolvimento dos trabalhos dele e a necessidade do compromisso das instituições partícipes para o desenvolvimento do trabalho.

**C1** inicia sua fala sobre o assunto dando uma ênfase especial ao que representa os OAs no processo do curso. Conforme visto, o papel dele é de mediador entre os materiais, professores especialistas e autores. Com os alunos, eles representam a voz da instituição no desenvolvimento do curso, uma vez que também participam dos processos de avaliação, fazendo inclusive o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do acadêmico. Então, a ênfase dada por **C1** a esse sujeito do processo decorre da importância das atribuições que lhe são imputadas, por meio do Projeto Pedagógico do curso.

Na sequência de sua fala, **C1** insere outro enunciado (o qual está sublinhado na transcrição do texto citado) que trata do efetivo trabalho desses sujeitos, ocasião em que os divide em dois grupos, explicando por que os classifica assim: primeiro, apresenta os bons e segundo, os que não são considerados bons, e faz a justificativa da permanência deste na sua função por causa da falta de pessoas formadas, nas localidades onde os cursos são oferecidos, que possam substituir os OAs que encontram dificuldades de se adequar a dinâmica do curso.

Ainda sobre o trecho da entrevista com **C1**, anteriormente citado, a terceira argumentação trata da responsabilidade que ele considera que as instituições diretamente envolvidas no processo têm, ou seja, a Prefeitura e a Universidade, para com as condições de garantia de que os OAs possam desenvolver os seus trabalhos.

Com base nas transcrições das respostas dos alunos do curso de Pedagogia da UFMT infere-se que eles e **C1** compreendem que o papel dos Orientadores Acadêmicos é relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos papéis que devem ser desenvolvidos pelas instituições e pelos membros das equipes é destacado no Projeto Pedagógico da UFMT/NEAD, que, para se desenvolver um curso na modalidade a distância, deve ser construído um sistema de EaD bastante coeso, onde “Não há espaços para ‘estrelismos’ ou individualismos [...]” (UFMT, 2003, p. 49, grifo do autor). O trabalho em EaD pressupõe um trabalho colaborativo.

Para exemplificar como é a dinâmica do Curso oferecido pela UFMT retomase a Figura 1, e observa-se como são organizadas a estrutura e a dinâmica de implementação do Curso de Pedagogia da UFMT e os papéis dos diversos

componentes da equipe, o que reforça a questão do trabalho colaborativo, que, se pressupõe, deve ocorrer para o desenvolvimento dos cursos na modalidade EaD (aqui não entra no mérito se os cursos oferecidos em outras modalidades devem ter esse mesmo tipo de procedimento, uma vez que esta pesquisa tem como objeto de investigação a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental oferecidos pela UFMT e UFMS, na modalidade a distância).

Ainda com referência à Figura 1, na dinâmica do curso na modalidade EaD, onde as ações não acontecem linearmente, os sujeitos e os procedimentos se entrecruzam e dependem um da ação do outro em vários momentos do processo e o aluno aprendiz, como é apresentado na figura, está no centro dele, e os materiais, sujeitos e procedimentos estão ao seu entorno e sempre a ele relacionado.

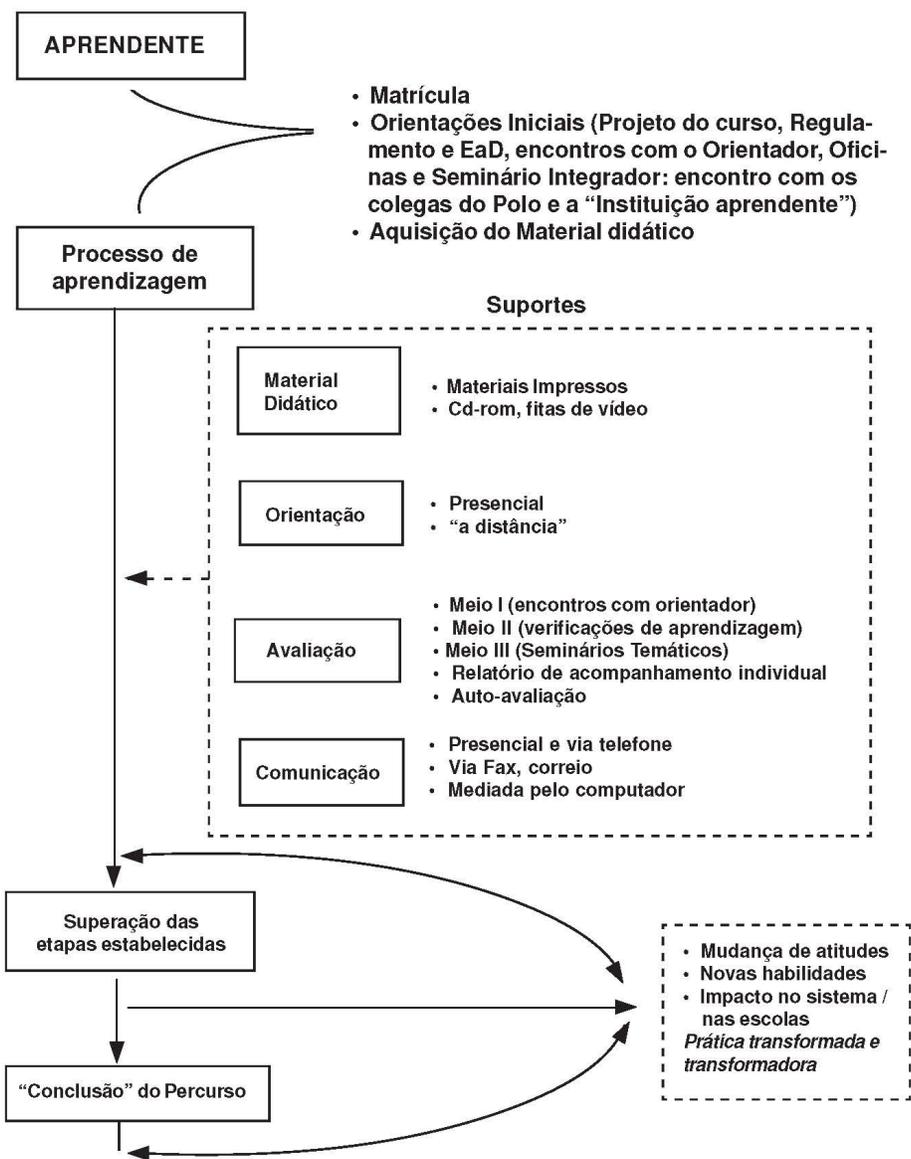
De acordo com a Figura 1, o intento da UFMT é valorizar a aprendizagem orientando o acadêmico para um desenvolvimento cognitivo e intelectual de modo a construir a sua autonomia (Figura 2).

Conforme a Figura 2, observa-se que para a superação das etapas do curso e também para a sua conclusão, o aluno apresentará uma mudança na sua prática. Ao voltar aos questionários dos alunos **A106** e **A118**, os dois alunos afirmam que o curso contribuiu para a mudança de suas práticas.

[...] eu era muito apegado a atividades apenas dos livros, hoje tenho metodologias diferenciadas. (**A106**).

Como já, disse para mim esse curso foi fundamental em minha prática pedagógica. (**A118**).

Figura 2 - Percurso do aprendente.



Fonte: Adaptada de Preti (1996), conforme consta em UFMT (2003, p. 54).

Os alunos em fase final do curso sugerem que suas práticas mudaram. Abstrai-se esse entendimento do enunciado de **A106**: “hoje tenho metodologias diferenciadas”, que orienta a compreensão sobre a mudança de sua prática com a argumentação: “[...] eu era muito apegado a atividade apenas nos livros [...]”. Enquanto **A118** deixa transparecer nas entrelinhas de sua fala que sua prática é diferente.

Do depoimento dos 26 alunos, 21 declararam que o curso lhes propiciou mudança em suas práticas pedagógicas, conforme são registradas algumas de suas respostas:

Sim, pude rever conceitos de educação, e a principal é que consegui transpor minhas aulas tradicionais para aulas significativas, aulas onde o aluno e professor constroem conhecimento, o professor é só mediador. (A102).

O curso interferiu em minha prática pedagógica, pois a partir do momento que entramos em contato com mais conhecimentos, partimos em busca e construir mais conhecimento, não há como não mudar. (A104).

Muitos, mudei muito minha atitude como professora, percebo melhor cada aluno, explico melhor as matérias e aprendo melhor tudo que tenho que aprender. (A109).

Sou professora e o curso modificou muito a visão de educador que eu tinha, principalmente em relação à percepção de aluno, ensino aprendizagem. Não acho que o aluno só que aprende, compreendi que existe uma troca de conhecimento pois os alunos têm muito a ensinar não são vazios e que cada aluno é um ser diferente com pensamentos diferentes entre outras coisas percebi que não ensinamos levamos os a produzir conhecimentos. (A110).

Através do curso mudei completamente minha prática docente, pois o mesmo nos faz refletir, repensar a nossa prática pedagógica, nas mostrando o melhor caminho a seguir para que nossos alunos tenham melhor desenvolvimento. (A115).

A mudança é visível não só em mim mas também nos outros colegas houve mudanças em todos os sentidos. Deixando de ser mero transmissor passando a interagir ao meio e vice versa. Um pesquisador. (A117).

**A106 e A118** já atuam na escola, por isso acredita-se ser importante o porquê de eles escolheram fazer o curso de Pedagogia, mesmo sendo professores de carreira:

Pelo fato de estar atuando há muito tempo na educação das séries iniciais sem ter formação profissional qualificada. (A106).

Porque gosto muito da minha profissão. (A118).

Os dois enunciados indicam a necessidade de formação para exercer a função de professor. Como afirma Arroyo (2004, p. 227), quando os “[...] docentes se voltam para a teoria pedagógica fica fácil reconhecer que a educação e formação caminharam juntas. Docência, educação são inseparáveis.”.

No caso das falas de **A106** e **A118** não se pode fazer generalização, uma vez que, mesmo sendo professores, cursar Pedagogia não foi opção e sim “única oportunidade”.

Traz-se para a discussão, nesse momento, do significado que **A106** e **118** dão à oportunidade de estudarem a distância e se qualificarem para serem professores:

No momento “não” devido a distância de onde moro a universidade. Só se algum tempo eu mudasse para perto de uma, o que acho difícil de acontecer. (**A106**, grifo do autor).

Não, acredito que jamais poderia fazer outro curso, porque o lugar [que] moro é difícil e a minha situação financeira não me daria condições de fazer particular. (**A118**).

Assim como **A106**, **A118** expressa que essa oportunidade de formação era a única no momento que lhes possibilitaria a formação em nível de graduação.

**A106**, ao destacar “não”, expressa o significado da oportunidade de fazer um curso de graduação. Ele dá ênfase à expressão “No momento”, e logo após pondera sobre a possibilidade “de que poderia no caso dele se mudar”. Porém, mais adiante, conclui que isso é “difícil de acontecer”. O discurso desse sujeito indica que no momento atual as suas condições históricas de vida não lhe permitem uma outra opção de formação que não seja esta oferecida pela UFMT.

Para o aluno **A106**, a possibilidade de fazer um curso de graduação a distância foi ímpar, o que é evidente em sua resposta:

Ao surgir esta oportunidade de continuar meus estudos segurei com as duas mãos esta oportunidade. (**A106**).

A resposta “segurar com as duas mãos”, nos dizeres populares, tem o significado que não se deve “deixar escapar”. Portanto, essa oportunidade não poderia deixar de ser aproveitada por ele. No entendimento dele, o curso era

necessário para se qualificar profissionalmente e esta era uma alternativa que estava, naquele momento, ao seu alcance.

**A118** explicita que não seria possível se formar caso não existisse tal oportunidade. Isto indica que se aperfeiçoar na profissão que gosta era a única chance que lhe era viável.

Mota, Chaves Filho e Cassiano (2006) afirmam que “[...] apenas 10,5% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos de idade têm acesso à educação [...]” e complementam dizendo que entre os fatores que contribuem com isto é a questão da “[...] demanda reprimida por vagas, acarretada pela concentração da oferta em praticamente 30% dos nossos municípios, bem como pelo número insuficiente de vagas no setor público.” (MOTA; CHAVES FILHO; CASSIANO, 2006, p. 15). Esses autores assinalam que alguns alunos moram distantes dos grandes centros e não têm muita oportunidade de escolha para cursarem o nível superior, o que reforça a justificativa de **A106** e **118** para estudarem a distância. Nessa mesma linha de pensamento, 13 alunos afirmam que essa era a única chance que tinham de se graduar. Três alunos informaram que teriam como se formar em outros cursos, mas “não com a qualidade” do curso que frequentam.

Não. Porque não tinha nenhum curso aqui que fosse disponível nessa área de educação. (**107**).

[...] pedagogia não, pois eu não tinha condições de pagar uma faculdade. (**A113**).

Quando comecei não havia nenhum outro curso de graduação portanto não era possível me qualificar. (**A125**).

Aqui [...] na época não existiam outras opções portanto seria muito difícil me qualificar. (**A126**).

Em vista dos posicionamentos dos alunos, fez-se uma análise procurando evidenciar as respostas deles com o que os autores citados afirmam e o pensamento desta autora sobre a concentração de oferta de vagas nos municípios de maior porte, motivo pelo qual as populações residentes em regiões distantes têm o acesso limitado a esse nível de ensino.

Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso da UFMT, lócus desta pesquisa, verificou-se que ele se fundamenta em princípios epistemológicos, metodológicos e dinamizadores. Epistemologicamente, os organizadores do Projeto Pedagógico anunciam como opção o interacionismo, por considerar que essa perspectiva possibilita “[...] uma realidade dialética, é um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da inter-relação sujeito e objeto.” (UFMT, 2003, p. 23).

No que diz respeito ao conhecimento, o Projeto Pedagógico esclarece que ele é construído na relação com o mundo e com os outros, afirmando ainda que

[...] tem que ser significativo para o sujeito. Mas este “sentido” que é pessoal não significa individual. É compartilhado com outros na sociedade, é resultado de interações, de diálogos conosco e com os outros. Mas quem realiza a aprendizagem é o próprio sujeito, o estudante. (UFMT, 2003, p. 23, grifo do autor).

Isso significa dizer que essa perspectiva epistemológica considera que o seu foco está na aprendizagem e os seus processos nos indivíduos. Os produtos e as informações são partes desse processo; esta não é somente transmissão do conteúdo, todo o percurso visa à aprendizagem do aluno. Não se trata de passar conteúdos e atividades e sim da disponibilização de informações que compõem o currículo de pedagogia e atividades que contribuem para o processo de formação intelectual e facilitação da autonomia de construção do conhecimento por parte dos acadêmicos, futuros professores.

Levando em consideração que a aprendizagem é um processo de cada sujeito, no Projeto Pedagógico explicita que “A aprendizagem, portanto, não é um processo que ocorre ‘a distância’, afastado da relação com o outro, sem a interação e a convivência e, portanto, ‘solitária’.” (UFMT, 2003 p. 23, grifo do autor).

Essa aprendizagem na prática, no dia a dia do Curso, **C1** afirma:

Como nós temos tutores nos municípios então ela é realmente presencial. Então todo o processo de discussão dos conteúdos que o aluno lê, né, 99% é feita presencialmente é uma relação muito forte. [...] ele se encontra na situação de mediador mesmo do processo de ensino e aprendizagem então o aluno que procura seu Orientador, que discute ele tem um desempenho maior [...] Mas a gente vê essa falta de contato mais intensa o aluno apresenta dificuldades. (**C1**, grifo nosso).

Sublinhou-se na fala de **C1** o enunciado representativo, ou seja, ele está nos dando ciência que, mesmo o Curso sendo na modalidade a distância, as relações e a mediação se dão por meio de contato pessoal e não por meio das TIC.

Posteriormente, ele retorna à questão do papel do Orientador Acadêmico no curso, afirmando que é este o sujeito que faz a mediação com o aluno, e retoma a importância desta quando compara os alunos que se sobressaem dos que têm dificuldades a partir da ideia de que quanto mais densa essa interação melhor desempenho têm os alunos.

Ao voltar ao Projeto Pedagógico do curso, destaca-se:

Mas a aprendizagem pode “transpor a distância temporal ou espacial” fazendo recursos às tecnologias “unidirecionais (um-a-um, um-em-muito), como o livro, o telefone ou a tecnologia digital que multidirecional (todos-todos) eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais. Mas muito mais do que recorrendo à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos presenciais, exigem encontro, a troca, a co-operação, que podem ocorrer mesmo os sujeitos estando “a distância”. (UFMT, 2003, p. 24 grifo nosso).

Esse trecho indica um caminho onde há opção de utilizar a tecnologia para realizar as mediações. No entanto, conforme **C1** relata, o que acontece na prática são situações em que as interações são realizadas no espaço das relações humanas presenciais.

O Projeto Pedagógico, ao tratar dos princípios epistemológicos, assim destaca:

[...] unidade teoria-prática: ao propor uma sólida formação teórica que possibilita a compreensão do fazer pedagógico e enraizada nas práticas pedagógicas, nos saberes docentes, evitando-se a clássica separação entre os conteúdos e as metodologias. (UFMT, 2003, p. 24).

Complementa tal fundamentação com a quebra do paradigma de disciplinas, e propõe trabalhar por meio da interdisciplinaridade organizada por áreas de conhecimento e os recortes destas, tendo em vista conceitos de historicidade, identidade e construção e separados por núcleos: de Fundamentos da Educação e Fundamentos teóricos e metodológicos das Ciências Naturais e Estudos Sociais, como citados anteriormente.

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico, a ênfase é dada ao “o que ensinar?” “por que ensinar”, ou seja, qual o significado dos conteúdos que são ministrados de primeira a quarta séries, hoje até a quinta série, conforme a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b) e para que esses conteúdos sejam ministrados, essa reflexão deve acontecer na prática desses alunos, no dia a dia, nas suas salas de aula. A pesquisa é o componente que contribuirá para essa reflexão.

Essa dinâmica é explicada no Projeto Pedagógico da seguinte forma: “Nesse sentido, a prática profissional do professor-aluno é uma das bases para o estudo teórico das disciplinas, trazida na perspectiva de problematização do trabalho educativo escolar em toda a sua complexidade [...]” (UFMT, 2003, p. 28).

Quando **C1** fala sobre como o curso oportuniza ao aluno para se tornar autônomo em sua aprendizagem, ele faz referência à dinâmica que acontece para a realização dos Seminários Temáticos, como já mencionados, e que neste momento do trabalho é importante uma retomada.

Toda a nossa proposta curricular está focada no Seminário Temático. Então o Seminário Temático que é um trabalho de investigação da escola, da realidade local que ele faz, claro apoiado nos fascículos, mas os fascículos não dão conta de fazer ele entender essa realidade, então ele tem que buscar outras referências de ir a outros textos, então isso o estimula a hábitos que ele não teria em outro contexto, quer dizer tem durante uns seis meses para fazer um trabalho de pesquisa intenso, escrever. (**C1**, grifo nosso).

Destacam-se do texto de **C1** dois trechos da argumentação sobre o “Seminário Temático” para relacioná-lo posteriormente com os significados do aluno. **A106**, ao responder sobre os momentos em que encontrou dificuldades para realização de suas atividades durante o curso, relata:

Foram os momentos de produção dos TCA<sup>18</sup> porque no início não sabíamos nos relacionar, nossa experiência de vida com os autores e o pior citá-los de maneiras adequadas em nossos textos. (**A106**, grifo nosso).

Esse aluno utiliza a expressão “no início”, o que leva a entender que os Seminários Temáticos contribuíram para o crescimento e a construção da sua autonomia.

---

<sup>18</sup> TCA: Trabalho Conclusivo de Área, que é parte integrante do Seminário Temático.

A seguir apresenta-se o que está na Proposta Pedagógica do Curso sobre essa atividade.

Os Seminários Temáticos e a Prática de Ensino são realizados “[...] ao longo de a cada área temática, com base nos subsídios teóricos desenvolvidos nas diferentes áreas.” (UFMT, 2003, p. 41).

Os Seminários Temáticos são apresentados da seguinte forma:

O sentido do Seminário Temático, dentro do projeto político pedagógico do curso é propiciar à acadêmica o exercício de sua capacidade de pesquisar o fato (objeto de investigação), estimulando à reflexão (rigorosa, crítica e de conjunto) de seu entorno pedagógico e social, para que lance um novo olhar (teoria), uma nova reflexão sobre o seu fazer (epistemologia da prática), sobre a realidade, pesquisando o contexto e (re)construindo caminhos para a transformação.

[...] é um espaço que permite à estudante exercitar a reflexão [...]. (UFMT, 2003, p. 42-43, grifo do autor).

No que diz respeito à Prática de Ensino,

[...] todos os alunos são professores em exercício da rede pública de ensino, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta condição é que permite trazer a dimensão da relação teoria-prática para todos os momentos do desenvolvimento dos conhecimentos curriculares. A expressão dessa relação acontece em diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos, acompanhadas pelos professores orientadores pedagógicos e pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimentos do curso, sobretudo nos seminários temáticos [...]. (UFMT, 2003, p. 42).

**C1** explica a Prática de Ensino, quer dizer a relação aluno-professor e sua atuação em sala de aula, da seguinte forma:

Como nossos alunos são todos professores, [...] então já tem uma prática. Então o que ele faz, a nossa prática de ensino é o aluno fazer uma reflexão sobre essa prática, então o Seminário Temático entra como esse elemento, o aluno vai na sua escola, observa algum aspecto da escola e depois discute isso, devolve isso para a escola em forma de discussão,[...], e porque ajuda a própria prática dele porque ele está inserido nessa escola.

Analisando as falas de **C1** em conjunto com os excertos feitos do Projeto Pedagógico, entende-se que a Proposta Curricular da UFMT é desenvolvida em uma relação intrínseca com a escola, uma vez que todos os alunos são professores da rede

pública de ensino e toda a prática relativa ao curso não acontece fora da atuação desse aluno-professor. A sua ação docente no cotidiano da sala de aula é considerada como válida para a disciplina de Prática de Ensino do curso que realiza. A essa ação “desenvolver profissional” acrescenta-se, academicamente, o componente reflexão sobre a sua prática com base nos conteúdos do curso, e a partir dela produzir trabalho teórico, que é um dos procedimentos avaliativos do Curso. Citam-se neste momento, duas falas de alunos para ilustrar como se viam como discentes do curso, que, se acredita ter interferido na construção de sua autonomia:

Não tinha hábito de leitura, com isso encontrei muita dificuldade. (A103).

Tempo para realizar as leituras. Fazer análises. Interpretar. Descobrir que não sabemos ler, foi um dos maiores conflitos. (A124).

Ressalta-se que esses alunos reconhecem suas dificuldades de leitura, fato esse primordial para a construção do conhecimento autônomo.

No que diz respeito às avaliações da aprendizagem dos alunos do curso, estas são realizadas em três etapas:

- Meio I: acompanhamento do percurso de estudo do aluno, mediante diálogos e entrevistas;

- Meio II produção de trabalhos escritos, que possibilitem sínteses dos conhecimentos trabalhados;

- Meio III: desenvolvimento e apresentação de resultados de pesquisas realizadas ao longo das áreas temáticas. (UFMT, 2003, p. 72).

No Meio III é que está inserido o processo de reflexão sobre a ação, constituindo então, um elemento que contribui para a mudança em relação a sua prática, uma vez que deve se estabelecer a relação entre a teoria e a prática e socializar os resultados, propiciando assim que eles se tornem parte da subjetividade coletiva do grupo.

Retomando o último trecho transcrito do questionário de **A106**, ele destaca a reflexão a respeito de sua experiência de vida como uma forma de tornar isso parte de um corpo teórico do trabalho pedagógico.

Tendo apresentado o Projeto Pedagógico do curso, que em alguns aspectos foi explorado em uma relação com as respostas dos sujeitos da pesquisa, a seguir é dada voz aos alunos para traduzir os significados que atribuem ao curso. Subsidiadas nas respostas dadas ao questionário, às vezes as análises serão focalizadas na resposta a uma pergunta específica e, em outras, interpretados os enunciados que surgem em momentos diversos das falas dos sujeitos, mas cujos significados estão relacionados com os objetivos propostos para esta pesquisa.

As respostas foram dadas à questão: Qual a relação que você faz entre Educação a Distância e sua formação profissional?

A relação que faço é que ambas buscam uma mudança de postura e qualificar as pessoas para ficarem aptas a realizar o trabalho que desejarem. (**A106**).

Me sinto uma professora de fato, muito embora falta ainda muito o que aprender, mas creio que nestes 4 anos eu aprendi muito [...]. (**A112**).

A Educação a Distância foi o meio que me ajudou a ter uma formação profissional mais qualificada em termos de aprender e ensinar as disciplinas estudadas durante todo o Curso de Pedagogia e a ter uma visão mais crítica dos acontecimentos atuais. (**A113**).

Relaciono as minhas práticas pedagógicas no passado e as do presente, percebo que houve mudanças radicais. (**A118**).

Ao responderem a questão, a maioria dos alunos atribui significado especial à educação a distância, relacionado a novas aprendizagens, ao conhecimento de novas culturas e à influência nas suas práticas em sala de aula. Além de perceberem a EaD como única forma de se qualificar: “[...] sem a educação a distância eu não seria uma professora com formação profissional devido a distância que moro da capital, 900 km [...]” (**A107**).

Os alunos falam em mudanças em suas posturas para o exercício da profissão. **A106** fala em mudança de postura para realização de trabalho. Já **A112**, **A113** e **A118** falam sobre a mudança que ocorreu neles como pessoas, que o curso oferecido

por meio da modalidade a distância contribuiu para a mudança de suas práticas como professores, como já assinalado.

Destacam-se três respostas que consideram essa formação como lhes propiciando reais condições de atuarem como professores, primeiramente, o significado que **A124** deu a esta formação:

Que as duas não estão separadas, ambas caminham juntas, porque queremos o melhor. (**A124**).

Esse aluno considera a formação de professor que está participando como integrada à metodologia a distância, isto é, sem que esta seja algo que possa prejudicar o seu processo de formação para o exercício do magistério.

Para **A102** e **A121**, a formação de professores por meio da modalidade a distância envolve compromisso e responsabilidade, tanto por parte dos alunos como da UFMT, e assim se expressam:

Tudo depende do esforço, esforço da instituição elaborar materiais, contratar orientadores e esforço meu em ler, pesquisar, debater, buscar orientação, são trocas de idéias e construção dos conhecimentos. (**A102**).

Uma relação de muita responsabilidade, pelo fato da UFMT, ser uma Federal e pela grandeza dos materiais que estudamos. (**A121**).

Uma outra questão levantada foi: Agora que você está concluindo seu curso pode afirmar que ele foi/é importante para sua formação pessoal e profissional? Justifique.

Sim e muito, hoje posso dizer que aumentei muito a minha auto-estima, aprendi a gostar de ler, ser mais compreensivo, a compartilhar o que aprendi, a ouvir mais, a colaborar nos trabalhos em equipe, a ser mais tolerante, isto tudo depois de ter conhecido as várias vias de conhecimento e conhecer teorias tão diferenciadas. Hoje sou mais respeitado pelas próprias pessoas da minha família, pelos meus colegas professores, pelos pais dos meus alunos e até mesmo pelos profissionais que trabalham na secretaria de educação a qual faço parte, ou seja, se eu já era uma pessoa feliz hoje sou muito mais. (**A106**).

Para mim nesse momento não tem coisa mais importante na formação pessoal quanto profissional. (**A118**).

Ao analisar as respostas dos alunos dadas às questões do instrumento de pesquisa e transcritas neste trabalho, pode-se dizer que esses sujeitos consideram a modalidade educação a distância indiferente como modalidade de ensino, pois, quando falam de distância, falam da espacial, conforme se observa nas páginas 62 e 63, deste trabalho.

O valor que é dado ao curso vem do sentimento de que seria, praticamente, a única oportunidade que haviam tido, até o momento, de ingressarem no curso, de se formarem em nível superior ou de se qualificarem para o exercício da docência; que o curso contribuiu para a transformação de suas práticas em sala de aula, já que são alunos-professores, e conseguem identificar essas mudanças, isto é, estão refletindo sobre o trabalho que desenvolvem; consideram também que o Curso contribuiu também para sua transformação pessoal, assumindo novas posturas e que no caso de **A106** refletiu, inclusive, na sua convivência familiar.

Para os alunos dessa Universidade, há um significado marcante em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, como é possível observar em algumas respostas:

O curso foi importantíssimo para minha formação como ele percebi o quanto já tive erro. (**A105**).

Este curso é muito importante para a minha formação pessoal e profissional. Pessoal porque realizou um sonho de ter uma formação acadêmica. Profissional, porque ampliou meus horizontes, os meus conhecimentos, possibilitando ação e quando agimos, mudamos, transformamos, e é isso que procuro fazer na minha prática pedagógica e na minha vida pessoal. (**A111**).

Sim, pois este me possibilitou a ter uma nova visão do processo ensino/aprendizagem acreditando no potencial de cada aluno e na perseverança do professor em ajudar o aluno a aprender a aprender e o professor também, pois na medida que este transmite conhecimento também adquire conhecimentos. (**A113**).

Na formação pessoal mudei muito meus conceitos em relação a várias coisas, a forma de ver o mundo, entender as pessoas, me colocar no lugar do outro.

Na formação profissional o curso foi muito importante mesmo, mudei minha prática pedagógica, a maneira de ver os alunos e principalmente a forma de trabalhar com os mesmos. (**A115**).

No que se refere à proposta pedagógica do curso, conforme apresentado na página 138 deste trabalho, ela apresenta o curso como interacionista, onde as práticas dialógicas e reflexivas devem ser a base de toda a construção de conhecimento por parte dos acadêmicos, e essa construção se dá também na práxis, no dia a dia do trabalho do aluno-professor.

Isto foi procurado nas respostas dos sujeitos sobre o professor, sobre a atuação prática e a educação, tanto na entrevista aplicada ao Coordenador do Curso como nos questionários destinado aos alunos.

O que significa para você ser professor? Qual é o papel do professor na sociedade atual?

Significa ser mediador do conhecimento, capaz de transmitir e aprender junto com os alunos.

Formar cidadãos críticos capazes de viver em sociedade, lutar pelos seus direitos e ter consciência daquilo que faz. (A106, grifo nosso).

É ser educador, mediador, se sentir companheiro e amigo para intermediar e ajudar na construção do conhecimento. (A118).

Eu acho que a concepção de professor foi muito construída pelo processo de formação dentro do seminário. [...] Minha idéia, minha figura de ser professor era esse tipo de serviço, de ajudar, de dar uma contribuição, mais esse lado humano, pensando mais numa perspectiva humanística não levando muito em conta o lado salarial. [...].

[...]o professor é o elemento de mudanças, mas sem perspectiva, mas que ele age na maneira do jovem pensar é por ai uma semente que a gente joga. É por aí pela minha formação [...] Eu acredito nessa ação social do educador que vai servir para levar conhecimentos, mas também uma visão de sociedade que pode ser diferente dessa que nós estamos vivendo. (C1, grifo nosso).

C1 ao falar de si faz uma retrospectiva e retoma como parte de sua trajetória de vida a fim de explicitar como foi se constituindo professor. Primeiramente, ele se apresenta um professor abnegado, cujo exercício do magistério acontece em uma relação de doação e após esse entendimento de magistério, transforma-se em uma prática profissional. Chama a atenção o fato de quando inicia sua fala “[...] mais esse lado humano, mais numa perspectiva humanística [...]” e posteriormente,

considerando a questão que não é possível atingir todos os jovens, ele afirma que “Eu acredito nessa ação social do educador que vai servir para levar conhecimentos, mas também uma visão de sociedade que pode ser diferente dessa que nós estamos vivendo.”. Encontram-se então, em **C1**, aqueles significados dados à educação e ao professor, apresentados no início do trabalho

Educar para a liberdade e, ao mesmo tempo, educar para que cada filhote de humano interiorize os valores de todos, a cultura, o que nossa sociedade institui como sentidos para sermos humanos. E mais, colaborar para que se descubra livre para aquiescer ou resistir. (ARROYO, 2004, p. 231).

O professor como educador deve colaborar na formação dos alunos, não somente no que se refere ao conhecimento escolar, mas prepará-los integralmente, ou seja, intelectual, emocional, cognitiva, física e culturalmente, para que, por meio dos novos conhecimentos, seja capaz de viver em sociedade e contribuir para com a sua construção e/ou transformação.

Em relação aos alunos mesmo já atuando há algum tempo no magistério não se pode dizer que eles têm uma concepção definida de professor e de educação, porque eles ainda estão se constituindo professores. Mesmo que já tenham a prática, conforme observado em suas falas, eles dizem que estão mudando, que os conceitos teóricos estão refletindo na sua prática em sala de aula, mas o que se pode extrair é que esses alunos, neste momento de sua formação profissional, apresentam uma concepção centrada na construção do conhecimento, na atenção ao aluno, onde o diálogo é uma das opções de exercício do seu trabalho.

A formação em serviço como algo que se dá na ação do aluno-professor torna-se favorável, partindo-se do princípio de que esse estudante já está em contato com o dia a dia da escola, “[...] na realidade do ambiente educacional, favorecendo que as ações sejam construídas coletivamente, a partir das condições reais existentes na escola.” (SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN JÚNIOR; TERÇARIOL, 2006, p. 100).

Nas Considerações retomam-se alguns pontos tratados neste item para um diálogo com a UFMS. Momento em que se tentará, por meio das expressões, dos enunciados, argumentações e significados abstraídos das informações construídas, compreender as concepções de professor que perpassam as ideias desses sujeitos.

### **3.5 Curso de pedagogia para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade a distância, na UFMS**

Falar do curso de Pedagogia da UFMS é um grande desafio para esta autora, porque toda a sua trajetória prática na modalidade a distância aconteceu nesse curso; portanto, suas histórias caminham lado a lado em muitas ocasiões.

Diferentemente da UFMT a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul não possui uma publicação que trate do curso e pelos levantamentos feitos, este é o primeiro estudo sobre ele, o que dificulta ainda mais o levantamento de referências.

Consciente disso, solicitou-se autorização do Coordenador do Curso para ter acesso aos documentos arquivados na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED) da UFMS, com o intuito de subsidiar uma construção histórica do curso e as análises. Esse mesmo procedimento não foi adotado para o estudo da UFMT porque esta tem documentos que explicitam o seu percurso em educação a distância.

Mediante o exposto, para apresentar o Curso de Pedagogia na modalidade a distância na UFMS utilizaram-se documentos institucionais diversos. (UFMS<sup>19</sup>, 2000; 2001; 2003; 2005; SÁ; PETERS; SANTOS, 2007).

O curso da UFMS, ora estudado, foi reconhecido por meio da Portaria MEC nº 762, de 18 de outubro de 2006, como Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Habilitação Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade a distância (BRASIL, 2006c). Sua implantação tem um movimento bem diferenciado daquele que aconteceu na UFMT.

Segundo a UFMS (2005) e Sá, Peters e Santos (2007), a EaD na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul inicia-se por meio do projeto de extensão “Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (GAECIM)”, interdisciplinar, como apoio ao professor atuante na rede pública de Mato Grosso do Sul, de modo a qualificá-lo a distância em formação continuada nas áreas de ciências e matemática, cujas atividades tiveram início em 1995 e término em 2002<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup>As fontes relacionadas tratam de processos que deram origem às turmas do Curso de Pedagogia na modalidade EaD. Esses processos tornam-se fontes importantes para esta pesquisa, pois os documentos que os constituem apresentam algumas trajetórias desse Curso, como os de criação, avaliação e relatórios diversos que permitem construir parte da história dele.

<sup>20</sup> Conforme consta no *site*: <<http://www.dfi.ccet.ufms.br/gaecim/index.html>>.

Ocorreram outras experiências inclusive o oferecimento de licenciaturas parceladas de férias, em vários municípios do Estado de MS, com cursos de Ciências, Matemática e Pedagogia. Esse foi o embrião do que seria denominado como Programa de Interiorização da UFMS, parte integrante do Plano Diretor da UFMS 1994/97. Desse programa originou o Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço.

Após as primeiras experiências em extensão e a do magistério parcelado de férias, a UFMS inicia uma ação para implantação da modalidade a distância para o oferecimento de cursos de extensão, graduação, pós-graduação e também como campo de pesquisa.

Porém, os primeiros passos nesse sentido foram dificultados por fatores internos e externos à Instituição. Como fatores externos, não havia ainda por parte do governo federal uma política para essa modalidade, principalmente no que se refere a oferecimento de cursos de graduação. Em decorrência dessa falta de política, toda a ação que se pretendesse desenvolver deveria ser subsidiada com os recursos existentes na instituição, sejam eles de ordem material ou de pessoal. Em vista disso, mesmo com uma demanda por parte dos municípios de Mato Grosso do Sul, a IES, ao institucionalizar a modalidade EaD, o faz contando com captação de recursos externos, por meio de parcerias. Esses recursos é que vão alavancar as ações de EaD, tais como a compra de equipamentos, mobiliário, insumos (papel, tinta, disquetes, CDs, videoteca) e, também, para contratação de pessoal temporário para o desenvolvimento dos trabalhos das secretarias acadêmica e administrativa (estas não são formalmente constituídas, são designações utilizadas para facilitar a divisão dos trabalhos).

O quadro de pessoal da atual Coordenadoria foi se compondo a partir de interesse particular de alguns servidores da UFMS, até o ano de 2008. Nesse ano, o governo federal designou vagas de concurso específicas para que as IFES pudessem compor os seus quadros de pessoal de EaD. Em vista disso, a situação de falta de quadro de pessoal para atuar na modalidade é uma problemática geral das instituições federais.

No que se refere a financiamento, foi somente após adesão da UFMS ao Sistema UAB, a partir de 2006, é que iniciaram os investimentos financeiros para a melhoria das condições de trabalho e ampliação da oferta de cursos.

Porém, o primeiro curso de graduação oferecido na modalidade a distância se insere inicialmente no “Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço”, o já citado “Curso de Formação de Professores no Ensino Fundamental, a Distância.” (UFMS, 2000b). Assim como o curso da UFMT, posteriormente mudou de nome, passando a ser denominado: Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena – Habilitação Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade: Educação a Distância (UFMS, 2005, p. 1).

A trajetória do curso na UFMS foi constituída da seguinte forma: o Campus de Aquidauana<sup>21</sup> iniciava, no ano de 2000, uma turma do Curso de Pedagogia por meio do Programa Interinstitucional para Formação de Professores em Serviço para atender aos municípios de Nioaque e Corumbá; posteriormente, aderiu ao Programa Interinstitucional o município de Aquidauana. (UFMS, 2000a).

O município de Bela Vista solicitou a abertura de vagas por meio desse Programa para que posteriormente (depois de dadas as condições de infraestrutura do Polo local e a preparação dos tutores presenciais) os alunos fossem transferidos do curso Interinstitucional oferecido durante as férias escolares para o curso na modalidade a distância, uma vez que desde abril de 1999 já solicitava uma extensão da UFMS naquela municipalidade. Para esse processo seletivo foram abertas 80 vagas. (UFMS, 2000a).

O início do Curso aconteceu, ainda, com o Programa Interinstitucional e, no mês de fevereiro 2001, passou a ser oferecido na modalidade a distância, já com o polo constituído no município de Bela Vista.

Destaca-se, nesse momento, três aspectos que diferenciam do Curso oferecido pela UFMT. Primeiro, os tutores, no Curso da UFMS, não são os responsáveis pelos conteúdos e avaliações; segundo, os professores se deslocam até o município para ministrar as aulas, em um percentual aproximado de 50% da carga horária das disciplinas; e o terceiro, trata das avaliações, que são elaboradas e corrigidas pelos professores. No que diz respeito à aplicação, elas se dão de acordo com a indicação de cada professor, ele mesmo aplica, e quando isso não é possível, o Coordenador de Polo ou um tutor ou ainda um técnico da Coordenadoria se desloca para o município com essa finalidade.

---

<sup>21</sup> A UFMS é uma instituição *multicampi*. O Campus de Aquidauana é uma das Unidades e está situado no município de mesmo nome.

As estruturas de EaD nas Universidade Federais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul têm uma organização semelhante. No caso da UFMS, ela se organiza da seguinte forma: o município cede o espaço com toda a infraestrutura, como biblioteca, salas de aula, laboratório de informática, outros laboratórios de acordo com a característica do curso oferecido.

No caso da Pedagogia, solicitou-se a constituição de uma sala de recursos didáticos, secretaria e as condições de comunicação, manutenção do espaço e dos equipamentos a fim de que estivessem sempre em condição de uso, também é responsável pelo pessoal do município necessário para o desenvolvimento das atividades a distância e manutenção do polo. A Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância é responsável pela execução do curso, preparando professores, materiais didáticos, ministrando cursos de formação de tutores e avaliação constante da implementação do curso, para corrigir os percursos que se fizerem necessários. Esses acordos e atribuições de cada uma das partes são firmados por meio de convênios.

Em MS, a exemplo de Mato Grosso, foi tardia a implantação de um sistema comunicacional via WEB, uma vez que o município de Bela Vista não tinha condições operacionais para o seu funcionamento.

Conforme UFMS (2000a), em decorrência da falta de condições de operacionalização do curso por meio da WEB, “[...] ocasionou uma mudança brusca no sistema comunicacional inicialmente proposto para o Curso via internet para impresso.” (UFMS, 2000a, p. 280).

Na execução desse projeto, os sujeitos que estão na relação direta com os alunos são os professores, e os tutores são pessoas que contribuem no acompanhamento presencial do Estágio Supervisionado em um trabalho conjunto com o professor coordenador da disciplina. Por isso, os professores é que foram considerados como sujeitos mais indicados para serem entrevistados, de modo a atender o intento desta pesquisa.

No que se refere ao curso da UFMS, observou-se que ele foi se organizando no processo de implantação, não houve por parte da Instituição uma preparação anterior. O que há documentado é que em meados de 2000 iniciou-se, no município de Bela Vista, um curso de formação de tutores em nível de especialização, denominado “Orientação Pedagógica em Educação a Distância”. Porém, nos “processos” que esta autora teve acesso para estudar esse curso, as referências indicam que essas pessoas seriam aquelas que exerceriam o papel de tutores presenciais.

A supervisão do Estágio também era exercida pelos profissionais da rede, que no Projeto Pedagógico do Curso eram designados Tutores estes faziam o acompanhamento diário dos alunos e comunicavam a Coordenadora de Estágio Supervisionado a necessidade de visita extraordinária [...]. (UFMS, 2001, p. 229).

Embora já tenham sido tratados no item 3.2 deste trabalho os significados dados por **C2**, **P1** e **P3** no que se refere ao Estágio Supervisionado, nesse momento, há necessidade de explicitar um pouco mais como acontece essa disciplina, considerando o texto anteriormente transcrito.

O que será apresentado sobre o Estágio Supervisionado decorre da experiência desta autora como colaboradora da professora responsável por essa disciplina. Em uma primeira experiência de implantação desta, distribuíram-se os alunos, em uma proporção de aproximadamente dez para cada tutor; os alunos escolhiam as escolas em que gostariam de fazer o estágio e a Coordenadora do Polo encaminhava carta fazendo a apresentação do aluno e solicitando autorização para realização dele, e eles elaboravam um cronograma de estágio, marcando os dias e horários em que estariam nas escolas. Esse procedimento justificou-se para que a UFMS pudesse providenciar o seguro para o acadêmico e também para que os tutores e o responsável pela disciplina acompanhassem *in loco* as atividades do estagiário.

Entretanto, esse procedimento não se mostrou eficaz. Essa informação decorreu das reuniões com os tutores e da avaliação feita pela equipe da CED que fazia tal acompanhamento. Isso porque, em vários casos, os tutores tinham dificuldade em se deslocar para fazer a supervisão, pois eram também professores lotados nas redes de ensino, e não podiam se ausentar do serviço para exercer a atividade de supervisão de estágio.

Dessa primeira experiência, e considerando que a CED tinha uma relação bastante próxima com as Secretarias Municipais de Educação, acordou-se com essas unidades e com as escolas que os supervisores locais de estágio seriam profissionais lotados nas escolas, principalmente, diretores, supervisores e coordenadores. Os alunos não mais escolheriam os seus tutores, mas somente o local de estágio, que deveria ser instituição pública de ensino. Tais mudanças se mostraram positivas para a realização dessa disciplina.

No que se refere aos significados que os alunos do curso de Pedagogia a distância da UFMS dão aos professores do Curso, eles afirmam:

Um papel importantíssimo, o contato pessoal é muito bom, mesmo que poucas vezes. A orientação pessoalmente é muito melhor do que pela televisão como oferecem muitos outros cursos a distância. (A4).

É através do professor que estamos nos atualizando para que no futuro possamos ser bons pedagogos e passar para nossos futuros alunos experiências que tivemos com nosso professor/orientador. (A18).

O papel do professor/orientador acadêmico é despertar nos acadêmicos o sentido da educação a distância que tem características próprias e exige muito mais que os cursos presenciais. (A19).

É um papel fundamental, no ensino médio o ensino funcionava de um jeito, na universidade é diferente, na educação a distância o papel do professor pode-se dizer que é um mediador entre o aluno, a universidade, o certo e o errado quanto aos trabalhos. (A20).

O papel do professor é de ajudar o acadêmico no desenvolvimento [...], que a aula do professor seja de muito bom proveito, é preciso que seja de muito valor, já que é um curso de educação a distância. (A21).

Esse conjunto de informações, que os alunos deram, apresenta uma diversidade de posicionamentos sobre os significados que eles atribuem aos professores na modalidade a distância.

A4 se manifesta dizendo que considera importante a presença física do professor no seu processo de aprendizagem, cujo posicionamento também foi encontrado entre os alunos da UFMT.

Os acadêmicos A18 e A20, em seus enunciados, apresentam o professor como o responsável pelos conhecimentos que estão adquirindo no curso. A18 vê nesse professor alguém que lhe dá base para a construção do seu fazer pedagógico para sua atuação em sala de aula.

A20 faz uma comparação entre o curso presencial e vê o professor como um mediador do conhecimento, quando afirma que ele é responsável em “apontar” o que está correto ou não nos trabalhos, bem como destaca que o professor é aquele que faz a interface entre os estudantes e a Instituição. Essa ideia é semelhante a dos alunos da UFMT.

Já A21 faz uma responsabilização no que se refere aos encontros presenciais ao afirmar que “[...] a aula do professor seja de muito bom proveito, é preciso que seja de muito valor [...]”. Esse aluno indica que os alunos devem aproveitar ao máximo aquele momento e que o professor, também, deve fazer desse momento algo

bastante significativo. Ele completa sua fala comentando: “[...] já que é um curso a distância.”. Isto significa que os momentos presenciais são importantes para a realização de trocas, a fim de contribuir para a aprendizagem dos cursos nessa modalidade de ensino.

Ainda há por parte dos alunos outras percepções sobre a figura do professor do curso que frequentam:

É alguém que está lá para nos apoiar/auxiliar quando as dúvidas surgirem. (A1, grifo nosso).

O papel do professor à distância é bem mais complicado do que o do professor presente porque ele tem a responsabilidade de tentar chegar ao entendimento de seus alunos toda uma matéria em poucos dias ou horas deixando seu inicial, então para mim o papel dele é esse que faz aqui na nossa cidade é muito bem feito. (A2, grifo nosso).

Mostrar o caminho para o aprendizado indicando os autores e os livros e nos colocando em contato com o assunto desejado. Tirar dúvidas eventuais. (A7, grifo nosso).

Estar atentos a realidade e ao desenvolvimento de cada aluno e às vezes levar em conta algumas dificuldades que nós alunos encontramos. (A17, grifo nosso).

O destaque no enunciado de **A2** se diferencia dos demais, pois ele fala da necessidade de modificar as metodologias para trabalhar na modalidade a distância.

Os enunciados destacados dos outros alunos revelam que eles consideram o professor do seu curso como aquele sujeito que os auxiliará na construção do seu conhecimento.

Em resposta às questões a respeito do significado de “ser professor” e se o curso lhes capacita para exercer essa profissão, os alunos se manifestaram da seguinte forma:

Só entendi bem o que é ser professor quando fiz meu primeiro estágio, o papel do professor atualmente, o papel do professor hoje é criar cidadão de bem e informado perante as atualidades da sociedade. (A2).

Olha, para mim, ser professor é ser formador de opinião é preparar a pessoa para a vida adulta e ser professor é fazer pessoas críticas, para que possa tomar sozinha suas próprias decisões. (A20).

Ser professora é ter amor a profissão, é ser um mediador no desenvolvimento pessoal do aluno, e o seu papel na sociedade é atuar como tal dentro e fora da unidade. (A17).

Destaca-se que os alunos da Instituição, ora analisada, não são necessariamente professores atuantes. Isso pode ser percebido nos dizeres de A2 quando argumenta: “Só entendi bem o que ser professor quando fiz meu primeiro estágio [...]”.

Para esses alunos, o significado de ser professor é semelhante àquele que C2 apresentou: o professor com a sua intervenção contribui para a formação do aluno e para a construção e reconstrução de conhecimentos científicos para o desenvolvimento de posturas que lhe auxiliem o futuro professor em seu cotidiano escolar.

Com o intuito de apresentar os vários posicionamentos dos alunos no que diz respeito à formação que estão tendo no Curso de Pedagogia citam-se para este texto como A1, A5, A7, A9 e A14 se manifestaram.

Vejo o ensino hoje com um outro olhar, para melhor. (A1).

Posso dizer que a minha prática em sala de aula é uma antes e outra depois do curso. [...] Minhas aulas mudaram. (A5).

De certa maneira sim, porém não saímos totalmente profissionais acabados. [...] A formação deste curso que me encontro de certa forma me ajuda e já me ajudou muito [...]. (A9).

Considerando que esses alunos ainda estão em vias de conclusão de sua formação inicial para exercer a profissão docente assinala-se que as aprendizagens adquiridas no decorrer do curso de Pedagogia os auxiliam para um possível rompimento com conceitos e práticas antigas, em virtude das novas compreensões sobre o ensinar e aprender. Pode-se dizer que o curso que frequentam constitui uma possibilidade real de conscientização da importância de uma prática educativa

emancipatória, distinguindo-se de outros cursos que se propõem a formar professores.

[...] pois se observa que a formação do educador, hoje, mal ultrapassa a visão do cotidiano escolar, com pouca incitação ao ir além do olhar atento para o que está nas entrelinhas do real visível e da reflexão crítica que essa realidade pode suscitar. (OSÓRIO, 2003, p. 221).

Não se pode inferir que o agir pedagógico de **A1**, **A5** e **A9** irá realmente romper com paradigma do “passar conteúdos”. Mas, pelas suas falas, a intenção de mudar em sala de aula não depende somente dele ou de seu curso de formação. Um aluno respondeu o seguinte sobre a capacitação que o curso lhe proporcionou para exercer as funções de magistério:

Sim, os métodos são os mesmos usados na universidade, e são métodos avançados, enriquecendo nosso currículo, hoje creio que o meu método de ensino é bem melhor que antes e mais avançado também. (**A20**).

Para **A20** ser professor é atender às necessidades básicas da educação, e um profissional, hoje, necessita ter conhecimentos sociológico, social, econômicos, culturais, filosóficos, psicológicos para promover uma “Educação como prática de liberdade”, que Paulo Freire defendeu. **A20** a partir do significado dado à educação toma para si como um valor que fará parte da sua constituição como professor.

No que se refere à importância da formação para o exercício profissional, os acadêmicos de uma maneira geral afirmam que sim, porém **A20** faz uma reflexão sobre essa formação. Em primeiro lugar, ele faz uma comparação com a universidade, o que se subentende ser os cursos presenciais, afirmando que “[...] os métodos são os mesmos [...]”, o que conclui ser a adoção de procedimentos, por parte dos professores, que resultem em aprendizagens, da mesma forma como acontece no ensino presencial. E, diz que por ser um curso a distância não o torna diferente do presencial. Posteriormente, ele argumenta que o curso está ajudando-o a refletir sobre a sua prática.

Posso dizer que a minha prática em sala é uma antes do curso e outra depois do curso. A maneira de me portar em sala, a maneira de tratar os alunos mudou. Minhas aulas mudaram. (**A7**).

Sim. Tenho aprendido muito principalmente nos estágios pude sentir a realidade de ser professora. E vejo que tenho condições. (A14).

Acredito que dá condições sim, pois eu estou aprendendo a ser educadora através desse curso. (A18).

Para entender a fala **A18** reporta-se a duas outras questões: se já exercia o cargo de professor, essa questão ficou sem resposta. Sobre o porquê optou pelo curso de Pedagogia, informa que não foi opção e sim aproveitou uma oportunidade e que com o tempo passou a gostar dele.

O que a resposta de **A18** revela é que ser professor não era sua opção profissional. No entanto, o curso primeiramente apresentado como uma oportunidade de ingressar no ensino superior e está encaminhando para o exercício do magistério como possibilidade de profissão e como uma opção construída ao longo do curso. No entanto, o que se depreende do conjunto das falas dos alunos é que eles consideram que o curso lhes prepara para exercerem a profissão.

No que se refere aos sujeitos **P1** e **P2**, estes falam que o papel do professor é importante na sociedade. **P1** não explicita qual é esse papel, e **P2** o sugere no momento em que diz “[...] todo mundo passa pela escola, juiz, médico, enfim todo mundo passou pela escola e teve um professor.”.

Nesse excerto da entrevista feita com **P2**, destacam-se as profissões as quais ela menciona “juiz” e “médico”. Essas, como já sabido, são profissões de prestígio e de grande penetração e influência na sociedade atual. Posteriormente, **P2** conclui que “todos”, com isso ela faz uma generalização, que, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2006), é um fenômeno que se insere entre a enunciação e a argumentação) no que diz respeito a que todos que estiveram nos bancos escolares tiveram um professor, indicando a necessidade social desse profissional para a formação das pessoas.

Ainda com relação à entrevista dessas duas professoras, sobressaem, em suas falas, o desprestígio da profissão e a desmotivação de parte daqueles que estão em exercício ou já se aposentaram.

[...] o papel do professor nessa sociedade hoje é um papel complicado, porque primeiro que eu acho que ele está muito desmotivado, o professor está sendo sub-valorizado, apesar dele ter um papel bastante importante ele mesmo não se dá conta que ele tem esse papel, então o que a gente

encontra normalmente é o professor se sentindo ... que me dá muita tristeza é encontrar com professores que trabalharam comigo e falam Graças a Deus eu me aposentei – agora vou fazer o que gosto. Quer dizer o tempo todo que trabalhou em educação fez por obrigação e não gostava, quer dizer alguém que provavelmente nunca entendeu o que era o papel do professor e fez seus alunos perderem tempo [...]. (**P1**, grifo nosso).

[o] professor tem um papel fundamental na sociedade, porque todo mundo passa pela escola, juiz, médico, enfim todo mundo passou pelo banco da escola e teve um professor. Porém nós ainda não temos essa valorização profissional que deveria. Por ser um profissional básico, chave, na sociedade, nós não temos esse reconhecimento. (**P2**).

Primeiramente, destaca-se o final do trecho transcrito, onde **P1** mostra o significado do trabalho do professor ao afirmar que não gostava do que fazia, restando, então, a possibilidade de que os alunos perdessem tempo ao irem à escola. Para ela, o significado dado pelo professor ao seu fazer pedagógico influenciará no significado que os alunos vão atribuir aos conhecimentos que lhes estão sendo propostos na escola.

A partir dessa reflexão que **P1** faz sobre o trabalho do professor e seu envolvimento com a profissão, destacam-se dois trechos: no primeiro, ela não encerra seu pensamento, porém o leva a outro enunciado, que trata do gosto pela profissão; posteriormente, parte da sua argumentação adquire sentido com as afirmações de González Rey (2004) que, ao se referir ao desenvolvimento da pessoa, cita que as relações entre eles ou entre o sujeito e a atividades necessitam de envolvimento, de emoção, para formar os

[...] sentidos subjetivos de uma atividade, e não apenas formar comportamentos. [...]. A ausência do sujeito como referente leva a pessoa a posicionar-se de forma passiva e não de forma criativa no que faz. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 26).

Considerando então que **P1** utilizou, como exemplo, uma pessoa que passou a vida dando aulas, mas não gostava da profissão, o ministrar aulas era cumprir uma obrigação, sem prazer, sem emoção. Isto pode fazer com que os estudantes também não se envolvam e por conseguinte, pode dificultar o estabelecimento de condições para produção de sentido pelos sujeitos aprendentes, uma vez que

O outro tem significação para o desenvolvimento só quando o sujeito consegue um relacionamento com esse outro carregado de sentido, de modo que, se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece esse outro não será figura significativa para o desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 22).

A partir dessa idéia, compreende-se que a argumentação de **P1**, no que diz respeito ao professor que atua sem se envolver, isto é, mecanicamente, não facilita o estabelecimento das relações interpessoais, que podem colaborar para que seus alunos atribuam sentido subjetivo no que se refere aos conteúdos escolares ministrados por aquele professor.

Na entrevista, **P3** defende uma posição sobre o ser professor que de uma forma geral, compreende os significados dados tanto por **A18** como por **A20**. Essa professora considera que o docente deve ser um exemplo para seus alunos, inclusive moral, e também que suas ações pedagógicas devem ser encaminhadas tendo em vista a “formação crítica do cidadão”.

Conforme citado anteriormente, os alunos entendem que o curso lhes dá condições de entrarem no mercado de trabalho como professores. Ressalta-se aqui o que o **C2** e as professoras pensam sobre a formação desses alunos por meio da modalidade a distância:

Sim, os alunos estão sim aptos, eu até diria o seguinte são até mais... aqueles que chegaram é claro. Vamos dividir em três situações: aqueles que chegarão com bastante sucesso, aqueles intermediários e os com menos sucesso. [...] os terceiros, os mais baixos, são aqueles que necessariamente, em todo curso tem, aqueles que praticamente fazem dentro do limite das suas possibilidades, consequentemente esses terão mais dificuldade no mercado de trabalho, mas mesmo assim a vida vai ensinar com que ele veja e... ele retome as suas leituras, eu acredito que cada pessoa no momento que está dentro do mercado de trabalho e diante dos desafios ela vai estar enfrentando essas situações e buscando é... resolver os problemas. (**C2**).

Eu gostaria de dizer que sim [...]. Mas como em todos os cursos de formação de professores há alguns que estão e alguns que não estão. [...] Então vai ter, alguns que estão outros que não vão estar, mas isso não é porque é a distância qualquer curso de formação de professores ou qualquer curso, né. Vai ter aquele que está apto para ser médico e outro não vai se formar. (**P1**).

Olha alguns me parece que sim, outros você vê que estão fazendo apenas para ter um curso superior [...] Agora eu acho assim o professor ao se formar ele vai ter que adquirir a prática... a minha concepção é a seguinte

eu tive a minha formação, me ajudou, mas a minha prática vai ser no meu dia-a-dia no momento que eu estou atuando. Vou te dar um exemplo eu trabalho na rede municipal nesse último ano teve concurso, na escola que eu trabalho foram muitos professores que recém tinham saído do curso, da Pedagogia, Pedagogia de universidades de ponta, mas... a maioria deles, pelo menos na escola que eu trabalho, mas... pelo menos na escola que eu trabalho três deles foram, voltaram para a SEMED para recapacitar, porque eles não conseguiam dar aulas e eles não fizeram um curso a distância, fizeram curso presencial mas eles não tinham preparo para dar aula. [...] eu acho que é também do sujeito uns vão numa boa outros vão ter dificuldades, sim. (P2).

Acredito que sim, acredito que sim porque... não vou garantir que eles serão excelentes professores, nem todos, mas eles sim estão aptos para serem professores porque as discussões que são travadas durante o curso de educação a distância em todos os componentes curriculares, todas as disciplinas elas se voltam para isso. Então, são bem específicas para isso, a gente discute bastante essa questão da teoria e prática, estágio, e as outras disciplinas também vem casando com o estágio supervisionado. Então, eu acredito que eles, né, vão dar conta direitinho. Eu já é trabalho com eles a importância é de não ficar só no curso de formação, eles já percebem isso também, que só o curso de formação inicial não dá base, eles precisam buscar mais capacitação, fazer novos cursos e estudar, ser professor é estudar sempre. (P3).

Após a leitura das quatro respostas sobre a questão se os alunos estão aptos para serem professores, verifica-se que tanto **C2** como **P1**, **P2** e **P3** concordam que os alunos estão aptos a entrarem no mercado de trabalho, e consideram que alguns deles, em maior ou menor intensidade, estão aptos para atuarem como professores e, também, salientam que nem todos alcançam essa aptidão. Três das afirmações indicam que a falta de aptidão independe se o curso é a distância ou não, que isto é característica dos alunos de todos os tipos de curso nas diferentes IES.

**C2** dividiu os alunos em três categorias e aqui destaca a terceira colocação: aqueles que tiveram maiores dificuldades em concluir o curso, no decorrer de suas atuações, vão verificar que precisam retomar alguns caminhos de sua formação. Em relação a essa atitude, González Rey (2004, p. 16) afirma: “[...] cada situação vivida é, de fato subjetivada, na qual participam os sentidos pela ação do sujeito nessa situação, que estarão constituídos também por outros sentidos subjetivos produzidos em sua história [...]”.

Portanto, o que sugere **C2** é que os sentidos subjetivos de alguns alunos no momento em que estavam frequentando o Curso não eram aqueles que propiciavam o estabelecimento de zonas de subjetividade para produzir conhecimento referente à sua formação. No entanto, no exercício da profissão, os sentidos subjetivos

associados ao seu trabalho docente podem estimulá-los a retomar seus estudos para se desenvolver profissionalmente.

Analisa-se agora o que as professoras do Curso falam sobre os fatores que interferem na atuação do professor em um curso a distância.

[...] e sinto que tem professor que trabalha com educação a distância com o pensamento em curso presencial. (P1).

[...] uma das coisas é a motivação, tem que estar motivado para, então eu percebo assim que o professor quando ele chega na sala de aula num curso de educação a distância, muitas vezes, os alunos viajam horas e horas. Os alunos chegam cansados então, o professor tem que estar motivado para motivar os alunos. Então tem que chegar assim tipo chegar chegando com auto astral e puxando esses alunos trazendo eles para trabalhar os conteúdos da disciplina [...]. (P3).

Tanto **P2** como **P3** ressaltam questões relativas à utilização de recursos tecnológicos já tratados na página 74, deste trabalho.

**P1** destaca um fator fundamental para a educação a distância: como trabalhar em cursos a distância. Esse fato relatado pela professora, está, em parte, relacionado à forma como essas professoras aderiram ao curso. As três foram convidadas a participar da equipe do curso já com ele em andamento e afirmam, quando questionadas, que não tiveram preparação para exercer essas atividades.

Esse sentimento de **P1**, com as afirmações das outras duas professoras entrevistadas que disseram também não terem realizado um curso preparatório, leva a concluir que elas constituíram-se professoras na modalidade EaD na própria ação e que outros professores não conseguiram ultrapassar a barreira de sua formação para o ensino presencial.

O entendimento do que é EaD, de como é constituída a dinâmica de um curso e quais as possibilidades que essa metodologia de formação de pessoas são primordiais para que as atividades presenciais não se tornem aulas expositivas condensadas. A falta de uma formação específica pode contribuir enormemente para que isto seja uma realidade nos cursos na modalidade a distância.

No que se refere às dificuldades encontradas para o desenvolvimento das suas atividades, **A20** considera a falta de material a maior dificuldade que ele encontrou no desenvolver das suas atividades durante o curso, mas a Internet foi útil para o contato com o professor.

Com esse posicionamento de **A20**, observa-se que ele sente a necessidade de se apoiar na figura do professor para desenvolver suas atividades, pois, mesmo com a autonomia propiciada pela EaD, certos alunos procuram no professor o seu referencial.

[...] a questão do currículo ela não é só aquela questão da listagem de disciplina que está lá, mas o currículo é todo um processo que vai estar disseminado no curso, passa pela pesquisa, passa pela extensão, passa pelo debate, passa pelos temas pedagógicos, pela participação dos alunos em todas as áreas da ... e aí ... isso aí que vai fazer com que ele se torne autônomo, entendeu. Como ele vai adquirir autonomia no momento que ele souber construir o seu espaço, ele só vai saber construir o seu espaço no momento que ele tiver amadurecimento teórico, e que essa teoria ela possa é... no momento que ela é compreendida por ele, ela possa ou ela venha ... a.. se constituir em um instrumento que faça com que ele seja capaz de fazer uma leitura de mundo, uma leitura de sociedade, uma leitura de educação, de escola e assim por diante. (**C2**).

O que **C2** fala sobre a autonomia dos alunos, como ela pode ser construída no processo de ensino e aprendizagem, encaminha para aquela autonomia para a construção dos espaços de subjetividade de González Rey, aquelas zonas que levam os sujeitos a procurar novos conhecimentos e formular novas teorias.

**A20** procura no professor o suporte para se desenvolver profissionalmente, e isto leva à questão sobre o autodidatismo (construção, individual e solitária do conhecimento sem trocas). Esse aluno procura no professor, por meio da tecnologia, a construção de um espaço de diálogo, de encontro.

Ao tempo que **A20** fala da falta de material para as pesquisas, **P1** e **P2** relatam as dificuldades que encontraram com a leitura e escrita desses alunos:

Muitos têm extrema dificuldade em escrever, eu digo sempre para eles a dificuldade de escrever na maioria das vezes significa tem uma dificuldade de organização das idéias na sua cabeça, enquanto as idéias não estiverem claras na sua cabeça elas não vão estar claras no papel. Para estar clara no papel primeiro ela precisa estar clara na cabeça. [...] E alguns escolhem tema porque gostaram daquela disciplina, mas depois não conseguem juntar, fazer render, TCC<sup>22</sup> seria apenas relatar... a experiência, na hora de juntar com a base teórica pega, porque eles não querem ler, muitos não querem ler, chegam a dizer: ah mais eu escolhi falar sobre [esse tema] porque achei que não tivesse que ler tanto. (**P1**).

---

<sup>22</sup>TCC: Trabalho de Conclusão de Curso, disciplina com carga horária de 60 horas-aula, situada no último ano do curso.

Olha a dificuldade que eu vejo, mas eu acho que isso existe também no presencial, são as leituras, você pede leituras eles fazem leituras parciais eles fazem aquela leitura de... a 100 km por hora... e também a escrita e... eu observei assim que você pede uma coisa por mais clara, quer dizer a gente acha que está claro [...], mas de certa forma está clara porque uma grande maioria conseguiu atingir aquele seu objetivo, mas você escreve, você pede uma coisa e o aluno entende de outra maneira, parece que ele tem uma, parece não ele tem uma dificuldade de interpretar aquilo que você está pedindo, mas isso eu acho que decorre principalmente por causa da falta de leitura. (P2).

Já **C2** faz uma reflexão sobre os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, estabelecendo uma correlação com hábitos culturais:

Olha, a dificuldade que eu acho que os alunos têm que interfere nesse processo de ensino aprendizagem é justamente a ... falta de cultura ... das pessoas, a falta de cultura nossa de se ler, então como não se lê ... as pessoas pensam que educação a distância vem como uma forma de ... facilitar ... ,mas, pelo contrário ela precisa que se tenha disciplina para o processo, que se tenha ... vontade e dedicação. Então a questão vamos dizer os fatores que vão interferir é justamente isso aí ... de se ter cultura voltada para a leitura é ... estimular os alunos a ... participarem de debates e dentro desse processo todo ele tem, ele venha a contribuir na formação dele, por isso o papel do coordenador do orientador/professor ele tem que ser revisto porque falta pra ... esse coordenador e o professor essa maturidade inclusive de diálogo entre eles e os alunos pra que ele estimule o aluno a construir o seu próprio processo de aprendizagem.

Enquanto **P1** e **P2** falam na dificuldade que os alunos têm de ler e escrever, **C2** reflete sobre ela relacionando-a com os hábitos de leitura da maioria das pessoas e a cultura de ler da sociedade.

**C2** também levanta a questão sobre os motivos pelos quais alguns alunos optam por participarem de curso na modalidade a distância, e que estes o fazem acreditando ser ela mais fácil, com menos compromissos relacionados ao curso.

Mediante esse sentimento de **C2**, destaca-se a fala dos alunos sobre os motivos que os levaram a frequentar um curso a distância.

Para fazer um curso de graduação, fora da minha cidade, gera primeiramente muitos gastos e depois tem o fato de não conhecer a outra cidade e os outros acadêmicos. Como a cidade é pequena, creio que foi melhor estudar aqui, uma oportunidade que poucos lugares tem e o ensino de qualidade. (A20).

Esse aluno fala das dificuldades que ele teria para fazer um curso que não nesta modalidade em decorrência de ter que mudar do município em que vive, em virtude de questões econômicas e da insegurança de viver em outro local longe do convívio daqueles que já fazem parte de seu grupo de relações interpessoais. A mesma explicação foi dada por outros dois alunos:

Seria difícil, pois além de se preocupar com os estudos, teria a preocupação com um novo emprego e uma nova vida num lugar diferente com mais movimento. (A20).

Não, porque não teria como sair de minha cidade para estudar, com essa universidade a distância melhorou em muito minha vida. (A18).

A questão econômica é bastante forte em A20. A resposta dele foi dada à pergunta: “Se não houvesse a oportunidade de estudar a distância você acredita que poderia qualificar-se para ser professor(a)? Justifique”.

Essa dificuldade de locomoção para grandes centros é um dos entraves que mais encontram os alunos da EaD para cursarem outros cursos que não aqueles oferecidos na modalidade a distância nos municípios-polo Garrido e Silva (2006, p. 175) afirmam:

As universidades públicas, espaço adequado para a capacitação dos professores da rede de ensino público, localizam-se em geral nas capitais dos Estados ou em regiões ricas economicamente e com infra-estrutura, mais desenvolvida, facilitando a circulação dos alunos que moram em regiões próximas. Já nas áreas mais distantes dos centros econômicos a locomoção da população é muito difícil.

Essas autoras corroboram com os sentimentos dos alunos no que diz respeito à possibilidade de se afastarem dos seus municípios para fazerem a sua formação. Elas ainda afirmam:

A Educação a Distância pode ser o ingrediente que estava faltando para dinamizar as relações pessoais e institucionais. A possibilidade de diálogo fora do território onde o professor está inserido há anos faz com que ele tenha acesso a novas percepções, gerando, inevitavelmente e a partir do princípio da alteridade, indagações sobre os limites da sua própria realidade. (GARRIDO; SILVA, 2006, p. 180).

Elas sugerem que a educação a distância pode promover uma abertura para que os seus alunos possam, ao ter contato com pessoas oriundas de diversas localidades, contribuir para a construção de novas redes de conhecimento e com isto constituir fatores de mudança e de formação para esses alunos que estão se constituindo professores.

Sobre esse assunto, **P1** fala ao dar o significado de educação a distância:

Para mim é uma nova forma dessa mediação, não só o professor faz essa mediação entre as informações, agora a tecnologia também faz essa mediação, eu acho que ela coletiviza bastante, ela socializa as informações. Agora o aluno continua sendo aquele que vai criar o seu conhecimento, ninguém transmite conhecimento, nem a tecnologia vai transmitir conhecimento, o aluno é o centro do processo como continuaria sendo se fosse só com o professor, agora além do professor esses contatos com o tutor. Enfim alguém presencialmente, ainda existe as tecnologias que vão também fazer essa intermediação, mas da mesma forma que um aluno pode montar o seu conhecimento de uma forma o outro vai ser de outra, o outro de outra, é apenas essa ..., eu acho que aumentou essa socialização da informação, então para mim a educação a distância é muito ... tem muito valor nesse sentido da socialização, facilitou essa comunicação, mas nem ela diminui nem melhora ela é apenas esse processo que incluiu mais ferramentas. (**P1**).

A professora considera que sendo o aluno sendo o centro do processo educativo, e o professor, um mediador para a construção do conhecimento, então o que acontece, na educação a distância, é que a mediação é feita em dois espaços: presencialmente, por meio do professor ou tutor, e no “virtual”, aquele em que as mediações são feitas por meio das TIC. Essa professora ainda considera que com a veiculação de cursos por meio da modalidade a distância pode acontecer uma maior socialização dos conhecimentos. Entende-se essa socialização como uma oportunidade de aumentar o número de pessoas com acesso a cursos de formação de um modo geral.

Olha a minha experiência maior no ensino superior é a distância, no semi-presencial e também ... agora completamente a distância. É ... o que significa? Eu vejo o seguinte o Brasil é um país de dimensões continentais, no caso específico de Mato Grosso do Sul a gente tem vários municípios que têm um número muito pequeno de habitantes, que não comportaria, ficaria difícil de você fazer investimentos de implantar um pólo quer dizer um câmpus de uma universidade, então esse pessoal jamais teria acesso ... a uma educação presencial lá. Então com a Educação a Distância a gente consegue sanar esses problemas, então você pode oferecer um ensino superior, no caso específico do ensino superior para essa população e, é... existem as especificidades da educação a

distância mas elas não são muitas, na prática elas não são muito diferentes do presencial não, acaba tendo quase que os mesmos problemas. (P2).

A educação a distância é uma possibilidade de estudo para aqueles que não tiveram é... eu percebo assim nos cursos de educação a distância muitos que não tiveram acesso na idade própria, tem muitos que estão com uma idade avançada ou que não tiveram a oportunidade de cursar porque não tinha o presencial e tal, então, é uma ótima modalidade a educação a distância, considero muito, gosto e aposto na educação a distância. (P3).

As professoras **P2** e **P3**, ao falarem sobre EaD, em alguns momentos deixam explícito que a modalidade é passível de atingir um maior contingente de pessoas, assim como **P1** falou sobre a oportunidade de socialização de conhecimentos que permite a educação a distância. **P2** pondera que, nas pequenas cidades, se torna inviável financeiramente a instalação de uma instituição de ensino superior presencial, portanto as pessoas residentes nessas regiões têm maior dificuldade em frequentar um curso de graduação.

**P3** cita a EaD também como oportunidade de atender pessoas que não tiveram condições de se qualificarem, utilizando dois argumentos: o de que as pessoas não tiveram acesso ao estudo em nível superior porque onde residem não há cursos presenciais e de que essas pessoas não tiveram a chance de estudar enquanto ainda eram jovens e retornam para cursarem um curso superior na modalidade a distância em idade mais avançada. Tais argumentações são resultantes de sua experiência nos cursos em que trabalha, pois ela, além do Curso da UFMS, também trabalha em uma instituição particular em cursos a distância.

Retomando a fala de **P2**, percebe-se que sua maior experiência é em cursos superiores e na modalidade a distância, motivo pelo qual ela afirma existirem momentos em que as práticas “[...] acabam tendo quase que os mesmos problemas [...]”. Ao fazer sua reflexão sobre a modalidade a distância, essa professora identifica algumas especificidades no trabalho em cursos a distância, mas que, ao final, os problemas encontrados não são exclusivos da modalidade.

Quando perguntado a **P2** sobre o que representa trabalhar nessa modalidade de ensino, ela assim se expressa:

Olha eu tenho aprendido muito, eu tenho aprendido muito porque... é diferente, a diferença que eu vejo do presencial é que ... que... na hora da preparação eu tenho que me preocupar que o aluno não está aqui perto de

mim, então como ele não está perto de mim, não é possível você sanar algumas dúvidas então o ter que preparar a aula você tem que prever certas situações que você vai ter que resolver a distância ...você tem que prever muito mais coisas seu planejamento tem que ser muito mais detalhado do que no presencial. (P2).

Ao responder essa questão, **P2** retoma parte da questão anterior em que ela falava que não havia muita diferença entre uma modalidade e outra. Nessa resposta ela apresenta uma das diferenças: a que se refere ao planejamento das atividades requer um cuidado maior, uma vez que na modalidade a distância o aluno nem sempre está próximo do professor no momento em que estuda. Assim, ele ao preparar o material de estudo se preocupa com seus alunos no sentido de contribuir com o seu aprendizado. Portanto, os conteúdos devem ser apresentados de forma que suscitem o mínimo de dúvidas possível, o que promove uma reflexão sobre a necessidade de retomar alguns conceitos ou ir adiante na matéria, opção que o aluno tem que escolher. Isso significa dizer que o planejamento deve ser cuidadoso para que o aluno possa dar conta dos conteúdos sem a presencialidade do professor.

**P3** também fala sobre o planejamento:

[...] eu percebo pelos cursos de educação a distância assim, eu me dou eu envolvo e força muito mais do que no local, eu não sei porque que eu faço isso mas assim, não sei se é por conta do curto tempo que eu tenho com eles , então eu planejo, acho que eu planejo melhor, eu seleciono os melhores materiais, eu discuto cada tempo cada minuto com eles então é... é um desafio mais ao mesmo tempo é gratificante trabalhar nessa modalidade [...] (P3).

A questão do planejamento para o bom aproveitamento do tempo se faz presente na fala das duas professoras. Esse tempo a que se referem está relacionado com os momentos presenciais do curso, considerando que cada disciplina tem em média 50% da carga horária presencial e que na maior parte delas o professor encontra-se com os alunos, presencialmente, no início e final de cada uma. Essas professoras falam sobre a necessidade de um planejamento consistente, para atingirem os objetivos da disciplina. O planejamento envolve também as atividades que devem ser desenvolvidas nos períodos a distância. O planejamento exige:

[...] um conhecimento seguro sobre o que desejamos [...]; um conhecimento seguro sobre o educando [...] um conhecimento seguro dos conteúdos científicos com os quais trabalhamos [...]. Sem esses

elementos, torna-se difícil traduzir um desejo em proposições operativas para que os resultados sejam construídos. O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados [...] (LUCKESI, 2005, p. 163-164).

No que se refere à aprendizagem dos alunos, as professoras responderam:

Eu consigo a partir dos relatos de alunos em situação de estágio e fico muito satisfeita quando eu pego trabalhos de TCC em que eles retomam situações vivenciadas no estágio em que eles criam determinadas indagações para tentar resolver aí eu digo: agora ele está aprendendo. [...] Eu não sei se todos [professores] conseguem, mas a disciplina que eu trabalho essa ..., as vezes me deixa gloriosa as vezes muito zangada também de ver aluno que puxa vida depois de tudo isso esse cara não entendeu nada. (P1).

Olha... na educação a distância mais do que na presencial a avaliação é ... a formativa ali, porque eu não posso dizer que eu estou avaliando o aluno lá na aula porque é muito rápido a gente fica lá um dois finais de semana com eles não tem como você conhecer, [...] ... esse aluno na hora que ele está participando, um ou outro se destaca [...], agora é na avaliação escrita mesmo, no meu caso específico é na avaliação escrita, naquilo que ele produz, se eu peço tal e ele responde dentro dos critérios estabelecidos avalio se ele aprendeu algo da disciplina, alguns vão mais além e outros não fazem nada, então no meu caso na educação a distância é na avaliação porque o contato presencial é muito pouco. (P2).

Olha eu percebo assim que o professor consegue, porque é... e como que eu percebo isso nas discussões e nos trabalhos, seminários, nas avaliações, [...], e eles conseguem mostrar o que eles apreenderam é... o conteúdo, só uma disciplina que eu percebo assim [...] mas da sim para o professor ter uma devolutiva se ele conseguiu, se ele está assim dominando aquele conteúdo tal, que foi possível avançar. (P3).

As professoras apresentam a avaliação como aquela concebida por Esteban (1999, p. 8):

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura de avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dimensão ética.

Elas tratam a avaliação dos seus alunos como um mecanismo para orientar o seu trabalho e, também, como um indicativo para que os alunos possam se orientar no seu percurso de estudo. Isto porque em suas argumentações elas indicam que em

suas práticas romperam com a ideia de “valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoram” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 315).

Independente dessas práticas adotadas pelas professoras, no curso da UFMS não há uma sistemática uniforme de avaliação prevista no Projeto Pedagógico. A Resolução nº 264, de 31 de outubro de 2001, da Câmara de Ensino (UFMS, 2001), regulamenta a oferta de cursos de graduação a serem oferecidos pela Instituição, e dentre os assuntos tratados encontra-se o sistema de avaliação que determina que a nota mínima para promoção ou conclusão do curso é sete. O aluno poderá fazer prova substitutiva e exame final, no caso de o aluno necessitar de exame final a nota mínima exigida é cinco; os demais aspectos da avaliação são remetidos ao Projeto Pedagógico do curso, ou aos programas das disciplinas.

**C2** ao se referir à avaliação da aprendizagem dos alunos destaca:

[...] quero falar da avaliação do processo aprendizagem no interior do curso, não a avaliação do curso, mas a avaliação do acadêmico do curso, eu acredito que a prática de ensino, a prática e pesquisa pedagógica e o estágio supervisionado eles são ... fundamentais dentro do curso de educação a distância para que a gente possa ter o perfil e... do acadêmico que está saindo do curso e até para gente fazer uma comparação de como ele entrou de como ele está saindo. (**C2**).

Conforme se verifica, a fala das professoras é condizente com o que está nas normas da UFMS para avaliação dos alunos do curso de graduação. Cada uma delas possui uma metodologia para verificar se os alunos aprenderam. Verifica-se em **P2**, a manifestação de que sua forma de verificação é principalmente por meio de avaliação formal.

**C2**, como Coordenador do Curso, ressalta a necessidade de se desencadearem discussões sobre os processos de avaliação dos alunos do Curso. Ele cita, inclusive, a importância de uma avaliação abrangente no intento de identificar o perfil do egresso dos cursos oferecidos a distância. Entretanto, essa sistemática não está implantada, está no campo das ideias do Coordenador, porque está relacionada com uma ação, mais abrangente, institucional.

Uma vez que a avaliação vem ganhando centralidade na cena política, os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito dos alunos. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316). Em decorrência dos processos

de avaliação externas aos quais as instituições são submetidas e também tendo em vista que as avaliações internas são mecanismos que devem ser adotados para correção de percurso, entende-se que **C1** deposita nessa prática crédito para manter a qualidade do ensino. Assim, se manifesta preocupado com a necessidade de que haja essa discussão entre as pessoas que estão envolvidas com o Curso.

Ainda em relação ao curso, o Coordenador refere-se ao Projeto Pedagógico:

O projeto pedagógico o processo de aprendizagem está... mais para o tradicional [...] num esta ainda naquela questão de que tenha [...] uma aprendizagem voltada para as coisas da perspectiva [...] de que tenha uma perspectiva voltada para o ensino a distância, por isso que precisa ser discutido, precisa ser amadurecido o papel do professor do orientador até para se discutir a questão da aprendizagem como processo ela precisa ser discutida [...].

Os conteúdos eu acredito que [...] os conteúdos são tradicionais[...]. os conteúdos são tradicionais [...].

A Prática de Ensino do jeito que ela está prevista é meio complicada uma pelo seguinte a Prática de Ensino a gente ainda ta, a gente reproduz ainda muita coisa da década de 70, quando eu estudei [...] então a gente reproduz aquela questão da observação, a questão vamos dizer da do assessoramento do professor em sala de aula, depois a preparação e a regência [...].

O Estágio Supervisionado ele é feito de uma forma tradicional e tem que ser reinventado, agora não sei como [...] não sei como, mas tem que ser reinventado o Estágio Supervisionado [...] (**C2**).

Ao analisar o conjunto das falas de **C2** constata-se que o Coordenador faz uma reflexão sobre o Curso e assinala que este é tradicional.

Para falar sobre essa concepção de educação, recorre-se a Saviani (2008, p. 121):

[...] a tradicional pondo ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade ensinar aos alunos mediante procedimentos adequados que configuramos métodos de ensino.

Ao reportar ao Projeto Pedagógico, identifica-se que:

A concepção do curso envolve os seguintes aspectos: fundamentação teórico-metodológica, fundamentação legal, objetivos, perfil desejado do egresso, habilidades e competências. [...].

O currículo do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Habilitação Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Modalidade: Educação a Distância/CED/PREG, foi definido com vistas a atender a sua concepção. Assim, seus conteúdos estão dispostos em disciplinas as quais obedecem as formulações dos componentes curriculares da formação de professores. (UFMS, 2005, p. 4-5, grifo nosso).

O que se depreende dos trechos extraídos do Projeto Pedagógico do curso da UFMS é que este não explicita qual a concepção de professor e de educação que reveste o Curso.

Considerando a fala de **C2** no que diz respeito às disciplinas e aos conteúdos por serem tradicionais, analisa-se a estrutura curricular do curso. Nela, verifica-se que constam disciplinas para atender a diversidade e a multiculturalidade na escola, assim como algumas das modalidades (Diversidade Cultural; Ética e Cidadania, Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos de Educação Especial, Arte e Educação, Educação Indígena, Dificuldade Acentuada de Aprendizagem e Educação Rural).

Entende-se que **C2** destaca que o curso é tradicional mas na forma como ele é concebido, porque não houve uma abertura “burocrática” para que o Projeto Pedagógico do curso assumisse uma característica mais dinâmica, possibilitando maior flexibilidade para a sua execução, como exemplos, a seriação rígida e a existência de disciplinas “optativas obrigatórias”.

Mesmo com as ações da equipe técnica da Coordenadoria com o intuito de construir um projeto menos tradicional, há um “avanço” à inclusão de algumas disciplinas, tais como: o estudo da diversidade e a inclusão, em um tempo em que não era obrigatório, de fundamentos de educação especial.

A fala de **C2** também apresenta uma preocupação com as disciplinas práticas e a necessidade de que elas se tornem o centro do processo de ensino e aprendizagem do curso.

**P3** esclarece que para dar conta dos conteúdos de uma das disciplinas que ministra, cuja carga horária ela considera insuficiente, é preciso que os alunos façam

correlação entre a teoria e a prática a partir de suas vivências durante o Estágio Supervisionado.

[...] é uma disciplina que merecia assim uma carga horária maior, ela tem só 60 horas/aula, então assim a gente tem que definir, realmente o que [...] e a gente, nós, queremos ali e tal e eu procuro casar essa disciplina, [...], eles fazem a observação no estágio supervisionado, então eu aproveito o estágio supervisionado, a gente trabalha numa equipe [...] (P3).

A partir dessa fala em conjunto com o que **C2** diz, entende-se que o curso ainda está se consolidando em termos de articulação das disciplinas e metodologias para EaD, pois o que se verifica é que o coordenador está refletindo sobre a necessidade de mudança no curso, mas que ainda não há uma maturidade institucional sobre como proceder as mudanças. No decorrer da investigação não foi possível verificar se há consenso sobre essa afirmação de **C2** entre os sujeitos vinculados à UFMS e aqueles que participaram da pesquisa.

Os alunos, conforme suas respostas transcritas ao longo deste trabalho, indicam que ingressaram no curso por terem tido oportunidade de acesso a um curso superior. A modalidade a distância foi uma alternativa para que pudessem dar continuidade aos seus estudos e o Curso de Pedagogia era o que se apresentava naquele momento como opção.

**A20** fala sobre a distância física que o separa do professor e dos recursos didáticos, para aprofundamento teórico ou para realizar as atividades propostas, pelos professores, para serem realizadas a distância, e que essa falta foi superada pelos recursos tecnológicos que ele tinha à disposição. Os alunos participantes do estudo, a partir de suas respostas, indicam que naquele momento que responderam ao questionário não estavam desenvolvendo atividade docente, e em suas respostas, afirmam que o curso está lhes dando condições de exercerem a docência.

As professoras e o **C2**, por sua vez, consideram que há possibilidades de eles exercerem a profissão e que as dificuldades que eles podem encontrar no exercício da profissão não são decorrentes da modalidade EaD, mas características de todo o egresso da graduação. **C2** ainda afirma que quando entrarem no mercado de trabalho, esses alunos ao se depararem com as dificuldades poderão, de acordo com o seu projeto de vida profissional e pessoal, sua autonomia, resgatar os conteúdos que foram trabalhados no curso como forma superação de prováveis lacunas em sua

formação. Isto é considerado um exercício fundamental para que esse professor dê um verdadeiro significado a sua profissão e ao processo de ensino, de maneira a constituir suas próprias zonas de subjetividade.

Este Capítulo tratou das questões relativas à formação do professor, sobre alguns aspectos, como quem é esse profissional e quem é o docente que atua nos primeiros anos do ensino fundamental, fazendo uma interlocução com os Projetos Pedagógicos dos cursos e os sentidos que os sujeitos da pesquisa das duas IES lócus deste estudo dão à formação e à profissão de professor.

Posteriormente, os Cursos da UFMT e da UFMS foram estudados, contextualizando-os, e a partir dos sentidos que os sujeitos da pesquisa lhes atribuem, as interpretações foram apoiadas em suas falas e na análise dos documentos que se teve acesso, resultando nas informações contidas no Quadro 2.

**Quadro 2 - Síntese das características das estruturas de educação a distância e dos cursos de Pedagogia**

<b>Características das estruturas de EaD e dos cursos de pedagogia</b>	<b>UFMT</b>	<b>UFMS</b>
Estrutura de EaD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância vinculado ao Instituto de Educação, desde a sua origem.	Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância vinculada primeiramente a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e posteriormente ao Gabinete da Reitoria.
Infraestrutura na Instituição	Planejada para implantação do Curso.	Constituída em paralelo à implantação do Curso.
Infraestrutura de WEB no início do projeto	O Estado não oferecia condições de utilização.	O Estado não oferecia condições de utilização.
Infraestrutura nos municípios	Constituição de Polos e Núcleos Municipais com sala para orientação, secretaria, laboratório de informática, biblioteca, videoteca, disponibilização de linha telefônica e de espaço para realização de eventos.	Constituição de Polos Municipais com sala para orientação, secretaria, laboratório de informática, biblioteca, videoteca, disponibilização de linha telefônica e de espaço para realização de eventos.
Parceria para realização do curso Pedagogia	Secretaria Estadual de Educação e Municípios.	Municípios interessados.
Início da implantação do Curso	1993	1999
Início do Curso	1995	2000-2001
Público-alvo	Professores da rede pública de ensino.	Comunidade em geral.
Forma de ingresso	Processo seletivo especial e de acordo com a demanda.	Processo seletivo especial e de acordo com a demanda.

Continua

**Quadro 2** (cont.)

Suporte comunicacional	Material impresso, e a presença constante do orientador Acadêmico.	Material impresso, e a presença do professor em aproximadamente 50% da carga horária da disciplina.
Produção de material	Professores especialistas especialmente contratados para produzirem material, denominados fascículos.	Dois momentos: 1º professores especialistas contratados para produzirem material impresso, denominado Cadernos Pedagógicos; e 2º os professores contratados para ministrar as disciplinas escolhiam o material para trabalhar livros e periódicos.
Atendimento ao aluno	Orientador acadêmico, profissional residente no município, preferencialmente pedagogo. Recebe formação específica para utilização dos fascículos acompanhamento dos alunos.	Professor especialista na área da disciplina a qual é responsável.
Metodologia	Orientador acadêmico, à disposição do aluno para acompanhamento do seu percurso e avaliações.	Professor especialista ministra disciplina, com carga horária de aproximadamente 50% presencial, faz acompanhamento das atividades a distância e é responsável pela elaboração das avaliações.
Avaliação	Realizada pelo orientador acadêmico nos Meios I e II. Meio III realizada pelo orientador acadêmico em conjunto com o especialista da área.	Realizada pelo professor.
Carga horária	3.300 horas	3.140 horas

Continua

**Quadro 2** (cont.)

Estrutura do curso	Eixos temáticos, 4 anos.	Seriado, 4 anos
Disciplinas práticas	Não existe.	Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado.
Condições de nivelamento	O aluno refaz o percurso com o acompanhamento do Orientador Acadêmico para passar para a etapa seguinte.	É dada a oportunidade de refazer o percurso da disciplina por meio de reoferecimento.
Estabelecimento de relações interpessoais	Encontros periódicos com os Orientadores Acadêmicos, desenvolvimento de estudos no Centro de Apoio, trabalhos em grupo, trabalho na escola onde exerce suas funções profissionais e Seminários temáticos.	Encontros periódicos com os professores e a turma, desenvolvimento de trabalhos em grupo, disciplinas práticas e a realização de atividades complementares.
Relacionamento com a comunidade na qual está inserido	Os trabalhos na escola na qual desenvolve suas atividades profissionais, o estímulo para participar dos diversos eventos da sociedade civil, realização de Seminários temáticos com a participação da comunidade local.	Trabalho na escola onde desenvolve as disciplinas práticas, atividades complementares, semanas pedagógicas e outras atividades de formação continuada nas quais a comunidade é convidada a participar.

Fonte: PETERS, Eveline M. R. V. C. Pesquisa realizada no ano de 2008.

Neste capítulo foram abordados alguns aspectos importantes sobre a formação de professores para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental. Foi mostrado como se dá essa formação no contexto nacional e foram tratados os cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade EaD (origem, projeto político-pedagógico, operacionalização) oferecidos pela UFMT e UFMS, cujas informações foram mescladas com aquelas construídas com os coordenadores, professores e alunos dos referidos cursos.

Por fim, foi apresentado o Quadro 2 que mostrou, de maneira objetiva as características dos dois cursos analisados. Para concluir o estudo, são feitas algumas considerações relacionadas ao que foi encontrado sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Ao longo deste trabalho procurou-se conhecer e analisar os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia - Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso, do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Habilitação Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade Educação a Distância, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bem como as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância de professores e orientadores acadêmicos que neles trabalham. Também procurou-se conhecer e analisar os significados que os dois cursos têm para os alunos que se encontram em fase de conclusão deles.

Isto porque a Pedagogia, como espaço de formação inicial de professores, se reveste de significado social, pois os seus egressos têm como um dos campos de trabalho a iniciação da criança para a educação escolar e a contribuição para a formação do cidadão.

Além disso, a formação do professor é um debate que tem sido frequente no meio acadêmico, assim como por parte da classe política. Esses debates têm redundado em uma grande quantidade de trabalhos científicos publicados e também em modificações na legislação que trata dessa área.

As discussões ocorridas na sociedade, no meio acadêmico e político resultaram no Programa Nacional de Formação para o Magistério, que orienta a formação inicial do professor de modo que ela aconteça preferencialmente de forma presencial. Conforme verificado na fala de alguns alunos que participaram deste estudo, a modalidade a distância é considerada como a única oportunidade que tiveram para cursar o nível superior em instituições públicas e de qualidade. Constatou-se na pesquisa que todos os alunos são residentes em regiões distantes dos grandes centros urbanos, o que lhes dificulta o acesso a esse nível de ensino.

Ao analisar as informações contidas nos documentos do Curso da UFMT, percebe-se que ele tem uma trajetória de mais de dez anos de início da oferta. A sua organização está relacionada a uma demanda identificada pela Secretaria Estadual de Educação, que diagnosticou um alto índice de professores leigos atuando nas redes públicas de ensino. O processo de estruturação da modalidade no interior da instituição passou por um processo de discussão entre o grupo que participava e,

também, por um processo de amadurecimento, contando com assessoria externa no encaminhamento das discussões e ações. A partir desse amadurecimento é que foram delineadas as opções metodológicas de EaD, assim como as concepções de educação e de formação do professor expressas no Projeto Pedagógico de 2003.

No que se refere à implantação da modalidade e à construção do Projeto Pedagógico do Curso oferecido pela UFMS, há uma realidade bastante diferente, pois ele se iniciou sob uma metodologia de magistério parcelado de férias; a organização da infraestrutura interna acontece quase que concomitantemente ao início das atividades do curso, assim como a organização do esboço do Projeto Pedagógico. Verificou-se que nos processos de implantação dos cursos constam documentos que subsidiaram a construção do Projeto Pedagógico, porém, quando de sua publicação, este é um documento enxuto, muito técnico, o que dificultou as análises. Somado a esse fato, sentiu-se a falta de estudos sobre a trajetória histórica do curso e, dessa forma, este trabalho se apresenta como um primeiro exercício de historização do curso da UFMS.

Uma diferença marcante entre as instituições é a questão dos profissionais que trabalham com os alunos. No caso da UFMT, são os denominados orientadores acadêmicos. Estes são pessoas que moram nos municípios-polo, devem possuir no mínimo graduação e de preferência em Pedagogia; são especialmente preparados, ao longo do curso, para trabalharem os conteúdos dos fascículos com os alunos.

Já, no caso da UFMS, quem trabalha os conteúdos presencialmente com os alunos são professores vinculados à Instituição (professores do quadro, professores substitutos, técnico-administrativos, servidores aposentados ou alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMS). Os conteúdos das disciplinas são trabalhados por esses sujeitos e o suporte comunicacional principal é como no caso da UFMT, o texto impresso.

Em ambos os cursos, os alunos, de maneira geral, valorizam a presença do sujeito para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Com isto, pode-se deduzir que, mesmo em curso a distância, as pessoas que deles estão participando consideram os momentos presenciais importantes no seu percurso de formação.

Um fator de convergência na execução dos cursos da UFMT e da UFMS é que eles utilizam material impresso como o principal suporte para distribuição do conteúdo, ambos os cursos possuem um elemento forte de presencialidade, o que os distingue é o tipo de presencialidade.

Na UFMT, a presencialidade é marcada pela atuação do orientador acadêmico, que acompanha diretamente as atividades dos alunos, trabalha os conteúdos do curso com eles, e, inclusive, participa do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos.

No Projeto Pedagógico do Curso consta que a avaliação é assim realizada: Meio I, Meio II e Meio III, sendo o responsável direto pelas duas primeiras o orientador dos alunos. Quanto à última, cuja culminância é o Seminário, é realizada em conjunto com os orientadores acadêmicos e o professor especialista. Os orientadores acadêmicos são profissionais residentes nos municípios onde o Curso é oferecido e possuem como formação mínima a licenciatura de graduação plena.

Diferentemente, a UFMS utiliza a pessoa do professor. As avaliações são construídas e corrigidas por professores, em alguns casos, elas são aplicadas por outros sujeitos, como o Coordenador de Polo

Os alunos do curso de ambas as instituições indicam que os cursos representam a única possibilidade de formação para o exercício de uma profissão. Às vezes, se ressentem da distância que estão do orientador acadêmico ou do professor, conforme o curso, e também da falta de material para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

Eles também consideram que o curso foi uma oportunidade praticamente ímpar, no momento em que ingressaram para cursarem uma graduação e para alguns para se capacitarem em nível superior, para continuarem a desenvolver suas atividades profissionais como professor. Alguns, para se graduarem em uma área que já haviam escolhido como ideal de profissão e outros, simplesmente, para possuírem um diploma de cursos superior.

Identificou-se, ainda, que a modalidade a distância não foi considerada como algo paliativo em relação a cursos presenciais e sim como uma oportunidade para pessoas que vivem distante dos grandes centros urbanos, como é o caso de todos os alunos que fizeram parte desta pesquisa.

Uma característica que perpassa os dois cursos é a que na sua implementação as instituições e as condições de comunicação dos Estados não permitiam que a WEB fosse um dos principais suportes para a comunicação entre os sujeitos e instâncias dos cursos, o que não impediu que eles fossem oferecidos.

Na operacionalização dos cursos, na UFMT os ingressantes são obrigatoriamente professores da rede pública de ensino e o processo de ensino e

aprendizagem ocorre na relação direta entre os conteúdos teóricos e a prática do professor a partir de sua reflexão sobre ela, sobre a escola e demais processos que se articulam com a educação escolar.

Na UFMS, os ingressantes não são, obrigatoriamente, professores no exercício da profissão no momento de ingresso no curso, mas o que se verificou, por meio das falas das professoras que atuam no curso, é que, apesar disso, há um movimento de reflexão sobre a ação, mas que essa reflexão acontece principalmente a partir das atividades que acontecem no Estágio Supervisionado.

No que se refere à autonomia necessária para o egresso desenvolver-se na profissão, os Projetos Pedagógicos partem de metodologias diferentes. Enquanto na UFMT os acadêmicos/professores fazem uma reflexão sobre a sua prática cotidiana em sala de aula e a partir de então a relacionam com as teorias estudadas, os alunos da UFMS estudam as teorias e quando das disciplinas práticas fazem a relação da teoria com a prática.

Destaca-se que o Curso da UFMT tem o processo de ensino e aprendizagem em torno do componente curricular Seminário; aquela Instituição optou por não incluir disciplinas específicas denominadas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, cujos conteúdos dessas disciplinas são trabalhados a partir da indicação de atividades para os alunos, pelos OAs e professores especialistas, que devem realizá-las em salas de aulas nas quais trabalham. Posteriormente é produzido um texto relacionando as atividades indicadas à prática docente e ao suporte teórico que a fundamenta. Esse trabalho acadêmico é apresentado durante o Seminário.

As disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso oferecido pela UFMS possuem um professor responsável e a partir das falas das professoras e do coordenador do curso infere-se que são consideradas importantes por contribuir para a constituição do futuro professor.

Ressalta-se a preocupação de **C2** no que se refere à necessidade de uma avaliação dessas disciplinas, tendo em vista a propositura de alternativas com vistas a um melhor aproveitamento dos alunos do curso, como das escolas que se dispõem para receber esses estudantes. Isto é, que haja no interior das escolas um debate conjunto entre os acadêmicos e professores orientadores das práticas e estágio com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores da escola e na reflexão sobre as práticas que são desenvolvidas no contexto escolar.

No conjunto das falas dos Coordenadores dos dois Cursos, estes não consideram a atual forma como são desenvolvidas as disciplinas práticas e os estágios como ideal para a formação dos alunos. Eles criticam não só essas disciplinas no que concerne aos cursos a distância, mas também nos cursos de formação de professores de um modo geral, vez que trabalham ou trabalharam também em cursos presenciais.

Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso oferecido pela UFMT, observou-se que ele se apresenta com a intenção de se desenvolver a partir da concepção interacionista. Ao analisar as falas dos participantes da investigação, tanto a de **C1** como a dos alunos, infere-se que essa concepção está presente no desenvolvimento do curso.

No Projeto Pedagógico do curso da UFMS, a concepção de educação ou de professor presente não são explícitas, porém, a partir da fala de algumas das professoras e do coordenador, há indicativos que se identificam com a concepção de professor reflexivo com uma influência humanista. O Coordenador, a partir de suas reflexões sobre o curso, o denomina em vários momentos como tradicional. Entretanto, essas características não foram encontradas nas falas das professoras nem nas respostas que os alunos deram ao questionário que lhes foi aplicado, porém a fala de **C2** expressa a necessidade de mudança na operacionalização das disciplinas que envolvem a prática.

A forma como elas são desenvolvidas remetem, como **C2** apresenta, aos anos de 1970. No entanto, o encaminhamento que as professoras do Curso dão às atividades, de alguma forma, supera a concepção tradicional apresentada.

Essa crítica às disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado também estão presentes na fala de **C1**, porém **C2** vai mais além quando insiste sobre a necessidade de estudar mecanismos para mudá-las.

No que se refere à preparação dos profissionais para atuarem nos cursos na modalidade EaD, ao comparar as duas instituições, verifica-se que há uma diferença acentuada entre elas. A UFMT inicia seu processo de formação antes da execução do curso e no caso da UFMS, as professoras afirmam que trabalharam no curso sem uma prévia formação. Uma delas, inclusive, indica que algumas das dificuldades encontradas pelos alunos podem ser decorrentes da falta dessa formação prévia.

Os sujeitos que trabalham com os alunos e que concederam entrevistas foram unânimes em afirmar que eles saem aptos a atuarem como docente nos primeiros

anos do ensino fundamental e que, assim como os alunos dos cursos presenciais, alguns vão ter mais dificuldades do que outros, apesar de possuírem subsídios teóricos suficientes para aprofundar seus estudos, a fim de superarem as dificuldades encontradas no dia a dia de suas atividades profissionais.

Por fim, a partir dos significados que todos os sujeitos que participaram de nossa pesquisa apresentaram com relação ao curso em que trabalham ou no qual estão se formando, deixam claro que os cursos analisados se apresentam como uma possibilidade real de formação de pessoas e que ela é uma metodologia que contribui para que as populações que vivem longe dos grandes centros urbanos e não possuem condições financeiras ou pessoais de se deslocarem possam se formar em seus locais de moradia.

Algumas preocupações relativas à modalidade e à formação inicial de professores permanecem, tais como: a questão sobre a necessidade do convívio para o crescimento cultural, ou a presencialidade, para contribuir na construção do entendimento do que seja o professor. Essas são questões que não possuem respostas simples, nem únicas, e só podem ser respondidas no interior de cada curso e na sua execução.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas: ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.
- ALONSO, Kátia Morosov. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.
- ALONSO, Kátia Morosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005a.
- ALONSO, Kátia Morosov. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. 2005. 310 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005b.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições de ensino superior, 12., 2004, Brasília. **Documento final...** Brasília: UFPE; UnB; UNICAMP, ago. 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempo de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERNARDES, Jefferson de Souza; MENEGON, Vera Sonia Mincoff. Documentos de domínio público como produtos e autores sociais. **Psico**, v. 38, n. 1, p. 11-15, jan./abr. 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth; MELO Rosimeire de. Encunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Conferência Nacional da Educação Básica. **Documento final**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 8 maio 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 fev. 1998a. p. 1. Revogado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202.494.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1998b. p. 1. Revogado. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. p. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Seção 1, p. 4.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior

e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. p. 4. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. p. 1. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. p. 1. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 1998c. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpor301\\_98.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpor301_98.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**. Brasília, DF: MEC, maio 2002c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.220, de 22 de novembro de 2002. Reconhecimento do curso, a distância, de Pedagogia, licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, com sede na cidade de Cuiabá, no Estado do Mato Grosso. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 2002d.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 4.361, de 20 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2004. Seção 1, p. 66-67. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4361.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 762, de 18 de outubro de 2006. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 2006c. Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. Calendário do ciclo avaliativo do SINAES, triênio 2007/2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2007b. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2007c. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007d. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica**. Brasília, maio 2009b. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre a UAB: histórico**. Brasília, DF: CAPES, 9 dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 1. fev. 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, mar. 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Avaliação: uma busca prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p 7-28.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. O contexto e o texto da lei de diretrizes e bases da educação de 1996: 10 anos atrás. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. **Marco de acción de Dakar: educação para todos**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 2 fev. 2009.

FORQUIN, Jean-Caude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectiva da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GARRIDO, Susane; SILVA Janice Theodoro da. Educação a distância: antigos dilemas, novas alternativas. In: SEED-MEC (Org.). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SIMÃO, Livia Mathias (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thompson, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thompson, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

\_\_\_\_\_. Epistemología cualitativa: sus implicaciones metodológicas. **Revista de Psicologia**, São Paulo: EDUC, n. 5, p. 13-32, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. **Linhas Críticas**, Brasília: UnB, n. 4, n. 7/8, p. 17-22, jun. 1999.

HADDAD, Fernando. Prefácio. In: MEC. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nível de formação**: dados. Brasília, DF: INEP/MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

IPAE- Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **História da EAD no Brasil**. Rio de Janeiro: IPAE, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LISITA, Verbena; ROSA Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cortez/CEDES, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.
- LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARIN, Alda Junqueira. Cultura docente e política educacional: os ciclos escolares em debate. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajelórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MIRANDA, Eva Maria. Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. **Tékhné**, n. 8, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1654-99112007000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1654-99112007000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 set. 2008.
- MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio; CASSIANO, Webster Spiguel. Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: SEED-MEC. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.
- NUNES, Ivônio Barros. Modalidades educativas e novas demandas por educação a distância apresentam notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e qualidade. **Revista da ABENO**, São Paulo: ABENO, n. 5. p. 51-59, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação para além do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cortez/CEDES, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006.
- \_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES/Cortez, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris, França: ONU, 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 10 out. 2008.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Formação inicial e continuada dos professores: implicações em sua prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: UFMS, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67-98.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores - embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004.

PONCHIROLLI, Osmar. O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva do agir comunicativo. **Revista da FAE**, Curitiba: FAE, n. 5, p. 29-42, jan./abr. 2002.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Liber Livros, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005b.

\_\_\_\_\_. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

PRETI, Oreste; ARRUDA, Maricília C. Cardoso de. Licenciatura plena em educação básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de educação a distância: uma alternativa social e pedagógica. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004.

SÁ, Antonio Lino Rodrigues; PETERS, Eveline Maria Rezende Valle Costa; SANTOS, Marcelo dos. **Os passos da educação a distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: CED/RTR, 2007. Disponível em: <<http://www.ead.ufms.br>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

SANCHO, Juana María. Tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, SP, 1998. Disponível em: <[http://www.fecap.br/PortalNovo/Arquivos/Extensao\\_Desenvolvimento/pqd/ART\\_016.pdf](http://www.fecap.br/PortalNovo/Arquivos/Extensao_Desenvolvimento/pqd/ART_016.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHÜLZEN JUNIOR, Klaus; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Fundamentos pedagógicos para a formação em serviço nos cursos de graduação do programa pró-licenciatura. In: SEED-MEC. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências política**. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

SEVRET, María Yee El desarrollo de humanismo en un sistema de educación a distancia. **Revista Universidades**, Mexico: Unión de Universiades de America Latina, n. 23, p. 9-20, enero/junio 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de et al. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Org.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

- TACCA, Maria Carmem V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITIJÁNS MARTINEZ, Albertina. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thompson, 2004. p 101-130.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TOSCHI, Mirza Seabra. O tempo e o espaço e a educação a distância. **EcooS**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Câmara de Ensino (2003). Resolução nº 188, de 21 de novembro de 2003. **Boletim de Serviço UFMS**, Campo Grande, MS, n. 3568, p. 1-6, 5 abr. 2005.
- UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. **Convênio com o município de Bela Vista/MS**, visando a realização do curso de pedagogia licenciatura plena. Campo Grande, MS, 2000a. Processo nº 23104.003362/2000-42 / UFMS.
- UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Conselho Universitário. Resolução nº 037, de 20 de novembro de 2000. **Boletim de Serviço UFMS**, Campo Grande, MS, n. 2535, 11 dez. 2000b.
- UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Câmara de Ensino. Resolução nº 264, de 31 de outubro de 2001. Aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Boletim de Serviço UFMS**, Campo Grande, MS, n. 2742, 5 nov. 2001.
- UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. **Convênio com a prefeitura municipal de Rio Brilhante/MS e a UFMS**. Campo Grande, MS, 2003. Processo nº 23104.005208/2003-11.
- \_\_\_\_\_. **Convênio com a prefeitura municipal de Camapuã**. Campo Grande, MS, 2001. Processo nº 23104.006388/2001-89.

UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. **Pedagogia na modalidade**: licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003.

VEIGA-NETO Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago. 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICES**

Apêndice A - Carta aos coordenadores de polo.

Campo Grande (MS), maio de 2008.

Senhor(a) Coordenador(a) de Pólo:

Estou realizando um trabalho de pesquisa intitulado “A educação a distância na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Motivo pelo qual estou me dirigindo até você, solicitando a sua colaboração, no sentido de distribuir um questionário para que os(as) alunos(as) respondam.

Gostaria, também, de contar com sua colaboração no sentido de que eu possa fazer contato com os(as) Orientadores(as) Acadêmicos(as) para realizar uma entrevista on-line.

Os(as) acadêmicos(as) e os(as) Orientadores(as) Acadêmicos(as) são sujeitos fundamentais para essa pesquisa, pois a partir de suas manifestações podemos conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem educação e educação a distância, bem como conhecer e analisar as representações dos(as) alunos(as) sobre o curso que frequentam e o significado do mesmo para a sua formação profissional e pessoal.

Com essa convicção, conto com seu apoio no sentido de ser um(a) facilitador(a) para que os(as) acadêmicos(as) e Orientadores(as) Acadêmicos(as) colaborem para o desenvolvimento da pesquisa.

Para compor a amostragem gostaria que respondessem o questionário, alunos(as) matriculados(as) nesse pólo cuja a conclusão do curso se dará no segundo semestre do corrente ano.

Quanto às entrevistas deverão participar os(as) Orientadores(as) Acadêmicos(as), que atuam nesse Pólo e cujos(as) alunos(as), por ele(a) acompanhados(as) concluirão o curso no segundo semestre do corrente ano.

Agradeço a sua disposição em colaborar com esta pesquisa.

Obrigada por sua atenção,

Pesquisadora - Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters  
Qualquer dúvida entrar em contato pelos telefones: (67) 3346 3462 e (67)  
8402 3462 ou pelo *e-mail*: evelinepeters@gmail.com

Apêndice B - Termos de consentimento livre e esclarecido – Coordenador de Curso

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Coordenador(a) do Curso,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “A educação a distância na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” com a finalidade de: analisar as concepções de professor e de educação a distância contidas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oferecidos na modalidade a distância; conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos professores e orientadores acadêmicos que atuam nos cursos objeto desta investigação e, conhecer e analisar as representações dos alunos sobre o curso que frequentam e o significado do mesmo para a sua formação profissional e pessoal.

O levantamento dos dados será por meio de entrevista gravada, com os coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores(as) acadêmicos(as)/ professores(as), um questionário que será aplicado aos alunos(as) do último ano dos Cursos objeto desse estudo, ou àqueles(las) que estiverem o mais próximo da conclusão do mesmo e análise documental.

O registro das informações, o nome e identidade dos(as) sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, sendo garantidas a confidencialidade e privacidade das informações coletadas quando da publicação do relatório final de dissertação.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você pode ficar com esta via assinada deste Termo de Consentimento e devolver, no endereço indicado, o Termo de Anuência preenchido.

Campo Grande, MS, 7 de março de 2008.

Eveline Maria Rezende Vale Costa Peters

Apêndice C - Termo de Anuência (para todos os sujeitos da pesquisa).

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** relativo à pesquisa “A Educação a Distância na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Declaro também, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do(a) voluntário(a) \_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Nome completo do(a) voluntário(a) \_\_\_\_\_

Local e telefone de contato \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_

Nome completo da pesquisadora: Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters

Telefones para contato: Residencial (67)3346-3462; Celular (67) 8402-3462

Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado/UFMS: (67) 3345-7616.

Apêndice D - Roteiro para entrevista com o Coordenador de Curso.

### Entrevista

#### I - IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Faixa etária você se encontra:
  - 20 a 29 anos ( )
  - 30 a 39 anos ( )
  - 40 a 49 anos ( )
  - 50 anos ou mais ( )
3. Endereço Residencial:
 

Rua: \_\_\_\_\_ n°: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_
4. Qual é a sua formação?
5. Há quanto tempo você atua como docente universitário?

#### II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Em qual Instituição você trabalha?
2. Qual o cargo que ocupa?
3. Quais as disciplinas que você ministra? E quais atividades você desenvolve/desenvolve junto ao curso de pedagogia na modalidade a distância?
4. Além da UFMT/UFMS você trabalha em outra Instituição, qual?
5. Qual o cargo que ocupa? E qual função você exerce?
6. Qual ou quais os cursos que você atua?
7. O(s) curso(s) é(são) na forma presencial ou a distância?

#### QUESTÕES PARA O(A) COORDENADOR(A)

- 1 – Quando e por que você optou em ser professor(a)?
- 2 – O que significa para você “ser professor(a)”? Como você vê o seu papel na sociedade atual?
- 3 – O que significa para você Educação a Distância?
- 4 – Para você, o que representa trabalhar num curso de graduação na modalidade a distância?

5 – Por que optou trabalhar na educação a distância? O que esta possibilidade representa para você?

6 – O que significa, para você, trabalhar em um curso de formação de professores? E trabalhar em um curso de formação de professores a distância?

7 – Você acredita que um curso a distância oferece as mesmas oportunidades de qualificação profissional que um curso presencial? Justifique.

8 – A sua formação profissional lhe garantiu plenas condições de atuar como Coordenador(a) de Curso na EAD? Justifique.

9 – Você considera que os(as) egressos(as) de cursos a distância estão aptos(as) para serem professores(as) no ensino fundamental ? Justifique.

10 – Qual o papel que você atribui ao professor(a) e/ou orientador(a) acadêmico(a), que exerce atividades junto ao Curso?

11 - Como o processo de ensino e aprendizagem está previsto no projeto pedagógico do curso que você coordena?

12 – Para você, que fatores interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que participam de um curso a distância? Justifique.

13 – Como as atividades e os conteúdos curriculares colaboram para que os(as) alunos(as) se tornem autônomos(as) em sua educação?

14 – Você acredita que a disciplina Prática de Ensino com está prevista no Projeto Pedagógico do seu Curso contribui na a formação dos futuros professores(as)? Justifique. (UFMT)

14 – Você acredita que a disciplina Prática e Pesquisa Pedagógica com está prevista no Projeto Pedagógico do seu Curso contribui na a formação dos futuros(as) professores(as)? Justifique. (UFMS)

15 – Qual a sua opinião sobre o Estágio Supervisionado da forma como ele acontece no seu curso?

16 – Como é feita, internamente, a avaliação do Curso que você coordena? E a Avaliação do material didático?

17 – Você acredita que um curso realizado a distância consegue propiciar aos alunos(as) mudanças pessoais e profissionais de modo que eles(as) possam intervir conscientemente com a intenção de transformar o seu contexto social? Justifique.

Você deseja acrescentar alguma informação que julga importante e que não foi tratada neste momento?

Apêndice E - Termo de Consentimento livre e esclarecido – Orientador Acadêmico e Professor.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Professor(a)/Orientador(a) Acadêmico(a) do Curso,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “A educação a distância na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” com a finalidade de: analisar as concepções de professor e de educação a distância contidas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oferecidos na modalidade a distância; conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos professores e orientadores acadêmicos que atuam nos cursos objeto desta investigação e, conhecer e analisar as representações dos alunos sobre o curso que frequentam e o significado do mesmo para a sua formação profissional e pessoal.

O levantamento dos dados será por meio de entrevista gravada, com os coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores(as) acadêmicos(as)/professores(as), um questionário que será aplicado aos alunos(as) do último ano dos Cursos objeto desse estudo, ou àqueles(las) que estiverem o mais próximo da conclusão do mesmo e análise documental.

O registro das informações, o nome e identidade dos(as) sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, sendo garantidas a confidencialidade e privacidade das informações coletadas quando da publicação do relatório final de dissertação.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você pode ficar com esta via assinada deste Termo de Consentimento e devolver, no endereço indicado, o Termo de Anuência preenchido.

Campo Grande, MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

Eveline Maria Rezende Vale Costa Peters

Apêndice F - Roteiro de entrevista para Orientador Acadêmico e Professor.

### Entrevista

#### I - IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Faixa etária você se encontra:

- 20 a 29 anos ( )
- 30 a 39 anos ( )
- 40 a 49 anos ( )
- 50 anos ou mais ( )

Endereço Residencial:

Rua: \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Fone: ( ) \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Qual é a sua formação?

Há quanto tempo você atua como docente universitário?

#### II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Em qual Instituição você trabalha?

Qual o cargo que ocupa?

Quais as disciplinas que você ministra? E quais atividades você desenvolveu/desenvolve no Curso de Pedagogia na modalidade a distância?

Você trabalha em outra Instituição, qual?

Qual o cargo que ocupa? E qual função você exerce?

Qual ou quais os cursos que você atua?

O(s) curso(s) é(são) na forma presencial ou a distância?

#### QUESTÕES PARA O PROFESSOR

1 - Quando e por que você optou em ser professor(a)?

2 - O que significa para você o ser professor(a)? Qual é o seu papel na sociedade atual?

3 - O que significa para você Educação a Distância?

4 - Para você o que representa trabalhar num curso de graduação na modalidade a distância?

5 - Por que optou trabalhar na educação a distância? O que esta possibilidade representa para você?

6 - O que significa para você trabalhar em um curso de formação de professores? E em um curso de formação de professores a distância?

7 - Você acredita que um curso a distância oferece as mesmas oportunidades de qualificação profissional que um curso presencial? Justifique.

8 - Para você que fatores interferem na atuação do(a) docente/orientador(a) pedagógico(a) que trabalha em um curso a distância? Justifique cada um deles.

9 - Quais os momentos ou situações em que você encontrou maior dificuldade para desenvolver as atividades com seus(suas) alunos(as)? Explique o porquê.

10 - A sua formação profissional lhe garantiu plenas condições de atuar como docente na EAD? Justifique.

11 - Você considera que seus(suas) alunos(as) estão aptos(as) para serem professores(as) no ensino fundamental ? Justifique.

12 - Para você, que fatores interferem no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(a) que participam de um curso a distância? Justifique.

14 - O professor(a) que trabalha na EAD consegue constatar que seu(sua) aluno(a) aprendeu um determinado conteúdo? Como?

15 - Você acredita que um curso realizado a distância consegue propiciar a seus(suas) alunos(as) mudanças pessoais e profissionais de modo que eles possam intervir conscientemente em seu contexto social? Justifique.

Você deseja acrescentar alguma informação que julga importante e que não foi tratada neste momento?

Apêndice G - Carta de apresentação aos acadêmicos do curso.

Campo Grande (MS), fevereiro de 2008

Prezado(a) Acadêmico(a)

Estou realizando um trabalho de pesquisa intitulado “A educação a distância na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Motivo pelo qual estou me dirigindo até você, solicitando a sua colaboração, no sentido de responder o questionário em Apêndice.

Entendo que você, como Acadêmico(a) de um desses cursos, pode avaliar a importância e a dimensão de um curso a distância e, acima de tudo, compreender o alcance que a análise criteriosa de um determinado objeto de investigação, pode oferecer para o redirecionamento de ações educativas que envolvem a educação a distância.

Com essa convicção, conto com seu apoio para responder o instrumento com a maior brevidade, remetendo-me em seguida, para que possa dar continuidade ao estudo.

Solicito também, que você leia o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e, se concordar em participar da pesquisa preencha e assine o **TERMO DE ANUÊNCIA**, o qual deve ser enviado junto com o **QUESTIONÁRIO** respondido.

Agradeço a sua colaboração, disposição e interesse em participar de um trabalho dessa natureza.

Obrigada por sua atenção e colaboração,

Pesquisadora - Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters

**P.S.** A devolução do **Termo de Anuência** e do **Questionário** deverá ser feita por Correios, para o seguinte Endereço:

Rua da Candelária, 474  
Vila Ipiranga  
CEP: 79080-340  
Campo Grande - MS

Qualquer dúvida entrar em contato com Eveline Peters pelos telefones: (67) 3346-3462 e (67) 8402-3462 ou pelo *e-mail*: evelinepeters@gmail.com  
Favor enviar o instrumento até o prazo máximo de 31 de maio de 2008.

Apêndice H - Termo de Consentimento livre e esclarecido – Acadêmico do curso.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acadêmico(a) do Curso,

Estou realizando uma pesquisa “A educação a distância na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” com a finalidade de: analisar as concepções de professor e de educação a distância contidas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oferecidos na modalidade a distância; conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos professores e orientadores acadêmicos que atuam nos cursos objeto desta investigação e, conhecer e analisar as representações dos alunos sobre o curso que frequentam e o significado do mesmo para a sua formação profissional e pessoal.

O levantamento dos dados será por meio de entrevista gravada, com os coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores(as) acadêmicos(as)/professores(as), um questionário que será aplicado aos alunos(as) do último ano dos Cursos objeto desse estudo, ou àqueles que estiverem o mais próximo da conclusão do mesmo e análise documental.

O registro das informações, o nome e identidade dos(as) sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, sendo garantidas a confidencialidade e privacidade das informações coletadas quando da publicação do relatório final de dissertação.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você pode ficar com esta via assinada deste Termo de Consentimento e devolver, no endereço indicado, o Termo de Anuência preenchido.

Campo Grande, MS, 28 de fevereiro de 2008.

Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters

Apêndice I - Questionário aplicado aos acadêmicos do curso.

## QUESTIONÁRIO

### I - IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: \_\_\_\_\_

Marque com um x em qual faixa etária você se encontra:

- até 19 anos ( )
- 20 a 29 anos ( )
- 30 a 39 anos ( )
- 40 a 49 anos ( )
- 50 anos ou mais ( )

2. Endereço Residencial:

Rua: \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Fone: ( ) \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

### II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Se você, atualmente, exerce alguma atividade profissional, preencha os itens 1 e 2. Se exerce a atividade de magistério, preencha o item 3.

1 Instituição: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Tempo de Exercício Profissional: \_\_\_\_\_

2 Instituição \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Tempo de Exercício Profissional: \_\_\_\_\_

3 Atividade de Magistério:

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental

Tempo de Exercício Profissional: \_\_\_\_\_

4 Por que você optou em cursar pedagogia?

5 O que significa para você ser professor? Qual é o papel do professor na sociedade atual?

6 O que significa para você Educação a Distância?

7 Por que optou em fazer um curso de graduação a distância? O que esta possibilidade representa para você?

8 Se não houvesse a oportunidade de estudar a distância você acredita que poderia qualificar-se para ser professor(a)? Justifique.

9 Que fatores que interferiram/interferem positiva ou negativamente em seu processo de aprendizagem? Justifique cada um deles.

10 Quais os momentos ou situações que você encontrou maior dificuldade para desenvolver as atividades propostas por seus professores? Explique o porquê.

11 Para você qual é o papel do professor ou orientador acadêmico na Educação a Distância?

12 Qual a relação que você faz entre a Educação a Distância e a sua formação profissional?

13 Você acredita que o curso lhe deu/dá condições para ser professor(a)? Justifique. Se você já é professor diga como o Curso interferiu/interfere na sua prática docente (houve mudanças de atitudes, conceitos percepção de aluno, ensino e aprendizagem).

14 O que significa para você ensinar? E aprender?

15 Para você, que fatores interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que estão no Ensino Fundamental? Justifique.

16 Como um professor do Ensino Fundamental constata/percebe que seu aluno aprendeu um determinado conteúdo?

17 Agora que você está concluindo seu curso pode afirmar que o mesmo foi/é importante para sua formação pessoal e profissional? Justifique.

Acrescente alguma informação que você julgue importante.