



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO / CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES**

GERLANE BARBOSA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CIBERESPAÇO:
A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA, MODALIDADE A DISTÂNCIA,
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
PARAÍBA (IFPB)**

**JOÃO PESSOA
2017**

GERLANE BARBOSA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CIBERESPAÇO:
A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA, MODALIDADE A DISTÂNCIA,
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
PARAÍBA (IFPB)**

DISSERTAÇÃO apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de **MESTRE**.

Área de Concentração: Gestão e Aprendizagens.

Linha de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos e Tecnologias Emergentes.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

**JOÃO PESSOA
2017**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Gerlane Barbosa da.
 Formação de professores no ciberespaço:
 a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade a distância, no
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
 (IFPB) / Gerlane Barbosa da Silva. - João Pessoa, 2017.
 184 f. : il.

 Orientador: Prof. José Washington de Moraes Medeiros.
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

 1. Formação de professores. 2. Educação à distância. 3. Gestão
 escolar. I. Título.

UFPB/BC

CDU – 377.8 (043)

GERLANE BARBOSA DA SILVA

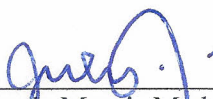
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CIBERESPAÇO:
A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
PARAÍBA (IFPB)**

DISSERTAÇÃO apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações
Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte dos requisitos exigidos para
obtenção do título de **MESTRE**.

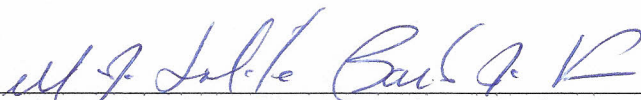
Aprovado em:

08 / agosto /2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros – Orientador – UFPB



Profª. Drª. Mª da Salete Barboza de Farias – Membro Interno – UFPB



Profª. Drª. Mª das Graças Gonçalves Vieira Guerra – Membro Interno – UFPB



Profª. Drª. Mª da Conceição Monteiro Cavalcanti – Membro Externo – IFPB

Com amor, **DEDICO** esta conquista ao meu filho Cláudio Júnior.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom **Deus**, por sua infinita misericórdia, toda a honra e toda a glória.

Gostaria de ressaltar a difícil missão de ser estudante, aprendendo a ser pesquisadora concomitantemente com as atribuições de ser profissional, esposa, mãe, filha, amiga... Não diferentemente, também tenho aprendido e reaprendido a cada dia. Essa foi a primeira vez que acumulei tantas funções e atribuições. Por isso, agradeço a todos que compartilharam comigo essa experiência, que compreenderam os meus momentos e torceram por mim. Nesse sentido, agradeço:

Ao professor **José Washington Medeiros**, pessoa incrível e um referencial de professor. Você, que já venceu tantas batalhas, nos ensina, com a tranquilidade necessária, a crer que é possível continuar, perseverar e conseguir. Agradeço a Deus por ter permitido essa bênção que foi ser orientada por você. Muito obrigada!

#curtisersuaorientanda#tivemuitasorte#foiumahonraconvivereaprendercomvc.

À minha **mãe**, pelas orações e amor.

Ao meu esposo, **Cláudio Maurício**, que compartilhou comigo momentos de estudo e reflexões, além de me acompanhar e me esperar.

Às minhas irmãs, **Gerlucé e Gilmara**, pela atenção, apoio, torcida e colaboração com o Cláudio Júnior. Muito obrigada!

Às amigas **Shirley Mesquita e Luzivalda Guedes**, por nossa história conduzida em uma relação aprendente. Também pelas horas de atenção, reflexão e ajuda “tecnológica”.

À representante do céu que me acompanhou diariamente desde o início da preparação para esse mestrado. Juntas, compartilhamos sonhos, alegrias, estudos, angústias e até o dia do nosso aniversário. Muito obrigada, **Rossana Figueiredo**.

#presentedeDeus#amigadocoração#obrigada#estamosjuntas#cafedemamae

Reafirmei, nessa experiência, que um é pouco, dois é bom e três é um número perfeito. Então, agradeço à **Danuta Carolina** que, comigo e **Rossana**, formou o grupo das “super poderosas”.

À **Profª. Mª da Salete Farias**, que, com generosidade, compartilhou saberes e experiências, dando suas contribuições a esse trabalho, tanto na banca de qualificação quanto na de defesa. Muito obrigada por ter tido um olhar atento e pelas contribuições tão pertinentes e assertivas.

À **Profª. Adriana Diniz**, pelas preciosas contribuições durante a banca de qualificação, em que nos proporcionou importantes reflexões, nos ajudando a prosseguir no caminho pertinente à investigação proposta.

À **Profª. Mª da Conceição Cavalcanti**, que, além de colaborar disponibilizando sua tese de doutorado, deu-nos a honra da sua presença na banca de defesa desse trabalho.

À **Profª. Mª das Graças Vieira**, pela atenção e contribuições realizadas na banca de defesa desse trabalho. Muito obrigada. Foi uma felicidade contar com a sua presença.

Ao colega **Alnio Sena**, que facilitou minha aprendizagem em estatística básica, além de tornar os dias mais alegres e divertidos.

A **Ícaro Rodrigues** e **Gerilany Bandeira**, que “esperaram” para realizar esse sonho junto comigo, para que eu tivesse a honra de compartilhar a mesma sala de aula. Ícaro Rodrigues, você me fez produzir para além da dissertação e alcançar o que não era “possível”. Muito obrigada.

Ao querido **Jansen Diniz**, pela atenção, orientação e indicação de boas escolhas e decisões na minha vida acadêmica e profissional.

A **Clarisse Sá**, colega que não hesitou em compartilhar as suas experiências e suas construções acadêmicas.

A **Patrícia Lins**, sempre tão prestativa, amável e competente. Sua colaboração me trouxe alegria e paz.

A **Ana Paula Bastos**, pela amizade, orações, escutas e leitura do texto.

A **Elani Santana**, que viveu a experiência antes para me aconselhar durante essa fase.

A **Patrícia Galdino** e ao seu **Davi**, tão esperado e amado, obrigada pela amizade e torcida.

Ao meu cunhado **Lenildo Santino**, por seu olhar crítico, pela paciência em me ouvir e, sobretudo, se posicionar.

Aos docentes e demais servidores que compõem a equipe do MPGOA, pela atenção e grande contribuição nessa conquista acadêmica.

Ao **Heldomiro Correia**, por toda competência e solidariedade com os estudantes do MPGOA.

À coordenação do curso, que tem contribuído na trajetória da formação de gestores, atendendo a uma demanda latente no contexto organizacional brasileiro.

Aos colegas de turma, apesar do tempo breve que nos uniu, mas foi verdadeiramente uma satisfação ter compartilhado cada aula com vocês.

Aos gestores do IFPB, participantes desse estudo, pela disponibilidade, atenção e colaboração. Por saberem que, juntos, buscamos contribuir com o desenvolvimento da instituição.

Aos meus colegas de trabalho do IFPB, pela compreensão durante esse período de estudos.

RESUMO

A complexidade da globalização e o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação alteraram os modos de vida na sociedade contemporânea. O sistema educacional brasileiro do século XXI, auge dos enredos da cibercultura, sente os reflexos das tramas, fios e nós da cultura digital na formação do pensamento e dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a educação a distância (EaD) apresenta-se como modalidade de ensino favorável à expansão da educação superior no Brasil, e a formação de professores é impulsionada por intermédio dessa modalidade. Nesse cenário, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia também se constituiu como base para a formação de professores, ofertando licenciaturas, instigando-nos a entender como tal Rede está ingressando na formação de professores, já que, historicamente, constituiu-se para a educação técnico-profissionalizante. Assim, a pesquisa objetivou *compreender a gestão dos cursos de licenciatura (formação de professores), modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)*. A metodologia empregada foi a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, valendo-se da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, aplicada a gestores do IFPB. A coleta de dados valeu-se, também, da pesquisa documental, voltada aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tendo a análise de conteúdo como base de interpretação. O IFPB oferta o curso de licenciatura em Computação e Informática, vinculado a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o curso de licenciatura em Letras, executado institucionalmente, ambos pela EaD. Os cursos de licenciatura a distância do IFPB apresentam uma estrutura curricular de acordo com as normativas nacionais, promovendo uma formação de professores condizentes com o perfil profissional docente, contemplando as várias dimensões da formação, com metodologias e procedimentos avaliativos em processo de aprimoramento. O curso de licenciatura em Letras, institucional, oferta pioneira, mostra-se como uma iniciativa ímpar, modelo para a própria Rede Federal, com material instrucional (didático-pedagógico) personalizado e equipe docente do quadro permanente da instituição. A EaD é entendida, pelo IFPB, como um caminho promissor para a educação na atual sociedade. Por isso, existe previsão para a promoção dessa modalidade. O curso de licenciatura em Computação e Informática conta com apoio financeiro externo, utiliza estrutura física dos polos dos municípios e profissionais temporários. O curso de licenciatura em Letras dispõe de toda a estrutura física, administrativa e de pessoal da Rede Federal, cuja gestão independe de vias (editais) externas. Portanto, é possível afirmar que a gestão dos cursos de licenciatura da EaD no IFPB está comprometida com a causa e as demandas por profissionais da educação básica, promovendo cursos com potencial de desenvolvimento e consolidação na Rede Federal de educação.

Palavras-Chave: Formação de professores. Educação a Distância. Gestão escolar. Rede Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

ABSTRACT

The complexity of globalization process and advancement of digital information and communication technologies have changed the ways of life in contemporary society. The formation of the thought and the teaching-learning processes on the Brazilian educational system on the 21st century - a century marked by the height of Cyberculture - is influenced by the reflexes of the digital culture's plots, threads and nodes. In this context, the system of distance education (EaD) presents itself as a teaching modality favorable to the expansion of higher education in Brazil. Also, professor training is promoted through this modality of education. In this scenario, the "Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" is also established as basis to the training of professors by offering degrees and instigating us to understand how this Network is helping training professors. Since, historically, it was constituted to technical-vocational education. Thus, the aim of the present research is to understand the management of undergraduate courses (teacher training) offered the system of distance education (EaD) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB). The methodology used was field research with a qualitative and exploratory approach by using a semi-structured interview as a data collection instrument applied to IFPB managers. For data collection we used documentary research, specifically aimed at the Pedagogical Projects of Courses (PPC) and the Institutional Development Plan (PDI). The interpretation of the datas were based on content analysis. The IFPB offers the undergraduate course in Computing and Computer Science linked to the Open University of Brazil (UAB) and the Letters' graduation executed institutionally by EaD. The distance learning courses of the IFPB present a curricular structure in accordance with national regulations, which allow them promote training to their professors related with the professional profile of the professors. It includes various dimensions of training through well-defined evaluation methodologies and evaluation procedures in process of improvement. The institutional Letters' graduation is a pioneer on offering the distance graduation among the Federal Institutes. It is an unique initiative in the reality of the IFPB and it has been a model for other institutions in the Federal System, especially with their personalized teaching materials and the fact that their professors are from the staff team of the own institution. The undergraduate course in Letters - institutional and pioneering - shows itself as a unique initiative. Also, a model for the Federal Network itself. It has personalized instructional material (didactic-pedagogical) and teaching staff of the institution's permanent staff. The IFPB sees the EaD as a promising path for education in the current society, therefore there is a planning to promote this modality. The Computing and Informatics' graduation has external financial support, uses physical structure of the municipalities' poles and temporary professionals. The Letters' graduation has all the physical, administrative and personnel structure of the Federal System of Education to execute its courses independently of external announcements and of pre-established periods. Therefore, it is possible to understand that the management of the undergraduate courses of the EAD at the IFPB is committed to sake and demands of professionals of basic education. So far, it has been achieved by promoting courses focused on teaching, but has potential of development and consolidation in the Federal System of Education.

Keywords: Professor Training. Distance Education. School management. Federal System. Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa - Cursos de graduação a distância no IFPB.	22
FIGURA 2: Cenários e Sujeitos da Pesquisa.	35
FIGURA 3: Design da pesquisa.	39
FIGURA 4: Mapa de Categorias.	40

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Oferta de licenciatura nos <i>campi</i> do IFPB.....	21
QUADRO 2: Critérios de validade e confiabilidade adotados na pesquisa qualitativa.	29
QUADRO 3: Situações históricas da formação de professores no Brasil.	52
QUADRO 4: Atitude docente na abordagem por competências.	63
QUADRO 5: Sujeitos do espaço escolar	66
QUADRO 6: Dimensões da gestão escolar	67
QUADRO 7: Cronologia da Sistematização da EaD no Brasil.	71
QUADRO 8: Linha do Tempo - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.	98
QUADRO 9: Proposituras da “Carta de Natal” – 2010.....	103
QUADRO 10: Cursos de Licenciatura pela modalidade da EaD ofertados nos IFs.	106
QUADRO 11: Projeção de novos cursos de licenciatura no IFPB.....	114
QUADRO 12: Organização Curricular - Licenciatura em Letras (EaD)	125
QUADRO 13: Organização Curricular - Licenciatura em Computação e Informática (EaD)	127

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Informações gerais sobre fontes encontradas.	30
TABELA 2: Informações sobre as fontes escolhidas.	31
TABELA 3: Número de Cursos de Graduação a Distância – Brasil (2014).	106
TABELA 4: Número de matrículas na graduação a distância – Brasil (2014).	107
TABELA 5: Número de concluintes na graduação a distância – Brasil (2014).	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Aprendizagem Aberta
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTeI	Ciência, Tecnologia e Inovação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Educação Inicial e Continuada
IFs	Institutos Federais
IFPB	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPGOA	Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAP	Programa Nacional de Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
AS	Sociedade Aprendizente
SC	Sociedade do conhecimento
SI	Sociedade da Informação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS	25
1.1.1 Objetivo Geral	25
1.1.2 Objetivos Específicos	25
2 PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	27
2.2 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA	32
2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	35
2.4 PERSPECTIVA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: DO DESIGN ÀS CATEGORIAS DA PESQUISA	37
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÕES APRENDENTES: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE.....	41
3.1 A APRENDIZAGEM NA ALDEIA GLOBAL	41
3.2 EDUCAÇÃO E CIBERCULTURA: NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGENS	43
3.2.1 Tecnologias Emergentes e Aprendizagens	45
3.2.2 Educação a Distância (EaD) como modalidade formativa cibercultural	48
3.3 A APRENDÊNCIA COMO FENÔMENO DA AÇÃO DE ENSINAR-APRENDER: DESAFIOS DOCENTES	49
3.4 FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DA NORMATIZAÇÃO ÀS DISSIDÊNCIAS	51
3.4.1 Aprender a “ser” professor(a): perspectivas da formação docente.....	58
3.4.2 Sobre a “práxis” da formação de professores: que competências?	62
3.5 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE: DA GESTÃO ÀS “APRENDIZAGENS ABERTAS”	64
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NO BRASIL: ENTRE FORMAS E FORMATOS	71
4.1 PERCURSOS E PRECURSORES EM EaD: DAS TENTATIVAS ÀS OPORTUNIDADES	71
4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	73
4.2.1 Perspectivas para a educação	77
4.2.2 A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)	78
4.3 A EVOLUÇÃO DA EaD COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DA PROJEÇÃO POLÍTICA ÀS CONQUISTAS PEDAGÓGICAS	80

4.3.1 Gestão da EaD: especificidades	85
4.3.2 Composição curricular e dinamismo didático-pedagógico	88
4.3.3 Perfil do professor-formador e carga horária	90
4.3.4 <i>E-learning</i> e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	92
4.3.5 Material Instrucional	94
4.3.6 Avaliação e desempenho escolar	96
4.4 O PROJETO DE EaD NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA: ENCONTROS E DESENCONTROS	97
5 A GESTÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE A DISTÂNCIA, NO IFPB.....	109
5.1 CARACTERIZANDO O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL VOLTADO PARA A PROJEÇÃO DA LICENCIATURA EM EaD COMO EIXO DE FORMAÇÃO OFERTADO PELA INSTITUIÇÃO.....	109
5.2 DESCREVENDO A GESTÃO (ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO) DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	118
5.2.1 Relação demanda-oferta por cursos de licenciatura a distância.....	121
5.2.2 Estrutura curricular dos cursos	124
5.2.3 Ações de pesquisa e extensão na licenciatura a distância	129
5.2.4 “A-gentes” da EaD.....	131
5.2.5 Atribuições docentes na EaD	134
5.2.6 Recursos Físicos e Metodológicos.....	140
5.3 APREENDENDO A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPCs)	145
5.3.1 Práxis pedagógica	145
5.3.2 Procedimentos avaliativos.....	149
5.3.3 Perfil do licenciado (EaD) pelo IFPB.....	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	172
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Gestores de Cursos	173
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Dirigentes Institucionais.....	174
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	175
APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA	177

ANEXOS	178
ANEXO A – Estrutura curricular do curso de licenciatura em Letras (EaD)	179
ANEXO B – Matriz curricular do curso de licenciatura em Computação e Informática (EaD)	181
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	183

1 INTRODUÇÃO

No cenário da sociedade denominada do conhecimento, as tecnologias da informação e da comunicação autoafirmam-se como estruturas evidentes e evidenciadas pelo desenvolvimento da ciência, suscitando o tempo da cultura digital, com ações profundamente rearticuladoras para a vida humana. Assim sendo, na sociedade do conhecimento, os saberes atualizam-se e se propagam veloz e facilmente, e a promoção de processos de aprendizagem (formação/capacitação/qualificação) tornam-se fatores imprescindíveis para a resolução de problemas práticos por empresas/incorporações, tornando-se fundamental para as políticas e as estratégias organizacionais.

Frente às mudanças no mundo devido à evolução tecnológica e sua correlação com processos formativos, podemos pensar sobre o papel da gestão no desenvolvimento das organizações e sua relação com processos educativos, pois a tarefa de gerir os processos em uma organização, no contexto contemporâneo, parece ser, no mínimo, desafiadora, dada a plasticidade do ambiente de mudanças rápidas e constantes.

Nesse contexto, na sociedade do conhecimento, processos de aprendizagem ganham destaque a partir da reconcepção da ideia de espaço, de tempo, de interação, de presencialidade, de territorialidade, de fronteiras etc. Nesse sentido, para refletir sobre o fenômeno da oferta e da gestão de processos formativos e/ou de aprendizagem a partir dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, torna-se pertinente pensar sobre o papel das instituições de ensino e seus desafios em demandar formações “além-fronteiras”, isto é, além dos limites da sala de aula convencional, contextualizados pela cultura digital ou cultura *ciber*.

Nesses moldes, o ciberespaço e a constituição da cibercultura (LÉVY, 1999) hiperdimensionam as interfaces potenciais a partir das quais processos formativos e/ou de aprendizagem dimensionam uma das grandes características dos processos formativos e/ou de aprendizagem da contemporaneidade: a Educação a Distância (EaD).

Reconhecendo que houve uma grande mudança nos meios de comunicação favorecidas pelo ciberespaço, Lévy (1999, p. 17) o conceitua como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Contudo, para além de uma questão de estrutura física, esta definição contempla os seres humanos e suas diversas formas de se comunicar, que têm gerado mudanças nos pensamentos e nas ações dos indivíduos em sociedade.

A partir da compreensão de que aprendemos em qualquer lugar, sob situações diversas, fica entendido que a escola não é o único lugar onde se concebe o saber, pois a construção do conhecimento se dá para além do espaço formal de educação. Com o advento da sociedade da

informação e comunicação, com o surgimento do ciberespaço e com as tecnologias digitais, essa compreensão de aprendizagem vem se consolidando e ajustando a nossa atuação social como sujeitos pensantes, críticos e autônomos. Essa situação interfere significativamente no exercício da profissão docente, alterando o papel do professor frente às tecnologias intelectuais (LÉVY, 1999).

No atual contexto social e educacional brasileiro, percebemos a temática da formação de professores como relevante possibilidade de discussão, considerando as interferências, ampliações e modificações que essa área sofreu nos últimos anos. Nesse sentido, o problema e a consequente busca de soluções para ampliar a oferta da formação de professores para a educação básica incidiram diretamente nas políticas governamentais, no que concerne ao fato de que o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema que proporcionou uma ampliação dos cursos de formação de professores pela modalidade da Educação a Distância (MORAN, 2013).

Quanto a essa modalidade, Moran (2013) apresenta a EaD como fundamental para os processos educativos atuais, ressaltando que esta deve ser tida com respeito e executada com responsabilidade equivalente à educação presencial, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos. Rios, Souza e Reis (2015) enfatizam ainda a educação a distância como possibilidade para amenizar a exclusão social no cenário brasileiro.

Dentre as mudanças na área educacional, a complexidade dos setores da educação tem demandado um modelo de gestão que atenda aos saberes necessários ao novo cenário da educação contemporânea (FARIAS, 2012), em que as tecnologias e as mídias digitais se fazem presentes. Nesse sentido, a EaD possibilitou um caminho para a democratização dos processos educativos, ampliando o número de vagas para o ingresso em cursos superiores, por exemplo, a um custo inferior à educação presencial (MILL, 2013). Contudo, Mill (2013) ressalta a necessária atenção à dimensão qualitativa desse processo de formação, colocando isso como uma preocupação a ser observada pelos gestores dos sistemas de EaD.

Desse modo, é preciso reconhecer a complexidade da ação gestora em qualquer âmbito ou área de trabalho, todavia, é ressaltada a notória diferença entre gerir sistemas e processos da educação presencial quando observadas as particularidades da educação a distância. Para tanto, o planejamento adequado é uma perspectiva fundamental para a prática educativa e gestora em qualquer modalidade de ensino, inclusive na EaD. Assim, uma visão holística dos processos de trabalho, pensando na sua integralização, é um desafio posto aos gestores frente às dimensões de planejamento, implementação, controle, logística de sistemas e produtos, tudo envolto nas tecnologias que são bases para o desenvolvimento da EaD na atualidade (MILL, 2013).

Tomando por respaldo tudo isso, este estudo focaliza o fenômeno da *formação de professores* na sociedade contemporânea, com destaque para a modalidade da educação a distância como possibilidade de oferta de tal formação. A pesquisa ressalta os desafios da gestão na condução estratégica e operacional dos processos em EaD para a formação de professores, haja vista que, embora a discussão sobre a formação de professores no Brasil seja um tema recorrente nos estudos e investigações em educação, a projeção dessa formação pela modalidade da EaD é considerada recente, assim como a própria EaD nos moldes da sociedade da informação e comunicação. Dessa forma, reconhecemos que a EaD não é um termo desconhecido quando falamos em educação, pois essa modalidade sempre existiu, com características específicas em cada época histórico-cultural, e se concretizou através de correspondências, revistas, telecuriosos, videoaulas, dentre outros meios. Contudo, com o advento da internet, houve uma intensificação dessa modalidade de ensino, favorecida pelo ciberespaço (LÉVY, 1999).

Com base na demanda por formação profissional e a impossibilidade de ampliação de vagas presenciais, é dada ênfase à “aprendizagem aberta” e à distância, que dispõem de vários recursos e metodologias para concretizar processos educativos significativos. Assim, pela ampliação de cursos mediados pelas tecnologias do ciberespaço na EaD surgem reflexões quanto ao processo de gestão empregado nesses contextos.

De acordo com Moran (2013, p. 134), devido ao estágio que nos encontramos de “grande expansão, amadurecimento e consolidação” da EaD, faz-se necessário repensar o modelo de gestão empregado, vencendo os limites da gestão individual e alcançando a gestão “compartilhada e integrada”. Unir esforços para otimizar tempo e recursos é um caminho possível na EaD. Contudo, ainda estamos organizando essas questões, aprendendo a compreender que essa modalidade de ensino difere da presencial e requer um novo olhar sobre a gestão desse processo.

Sobre as funções e responsabilidades dos membros de uma equipe de trabalho de um curso a distância, ressalta-se que cabe à coordenação geral “gerenciar o projeto desde o seu planejamento até a certificação dos estudantes” (RIOS; SOUZA; REIS, 2015, p. 259). Ainda os referidos autores apresentam uma síntese do planejamento na educação a distância que é pertinente registrar para enfatizar a complexidade e ampla dimensão abarcada por essa modalidade de ensino:

[...] os cursos a distância pressupõem um cuidadoso processo de planejamento, com enfoque sistêmico, envolvendo uma equipe multidisciplinar, com habilidades e competências específicas. Esse planejamento abarca processos

vinculados à concepção, produção, implantação, monitoramento e controle das atividades voltadas para o desenvolvimento de cursos a distância e inclui desde a escolha da abordagem teórica de ensino-aprendizagem até procedimentos gerenciais que garantam a realização do projeto (RIOS; SOUZA; REIS, 2015, p. 250).

Em relação a isso, Moran (2013) define como desafio para a gestão da EaD a conquista de um trabalho executado de forma integrada e coordenada, frente às dimensões *pedagógicas, tecnológicas, financeiras*, dentre outras que compõem o cenário da EaD. Assim, para aperfeiçoar o modelo de gestão na EaD, é preciso atentar-se a duas questões:

- a) a escolha de uma equipe gestora competente no âmbito da EaD e que seja delegada por órgãos superiores das Instituições de ensino;
- b) o despertar para a estruturação de base para a oferta de cursos institucionais, com autonomia para executar políticas que atendessem às diretrizes gerais, respeitando as especificidades particulares de cada realidade executora (MORAN, 2013).

Rios, Souza e Reis (2015) reconhecem a fragilidade do processo de planejamento para o ensino na educação a distância e suas consequências que interferem na consolidação dessa modalidade, como proposta eficaz no cenário educativo brasileiro. Levantam a questão da falta de critérios gerais e formais de avaliação dos cursos como potencializadores para os problemas que emanam dessa área.

Mill (2013) reconhece como desafio para a ação gestora da EaD o *sistema logístico* que envolve as dimensões pedagógicas e administrativas presentes em todo percurso de criação e desenvolvimento de uma proposta de educação a distância. Esse desafio pode ser ainda mais significativo, a depender do cenário onde ocorrem os cursos de educação a distância e as especificidades das formações propostas, como é o caso da Rede Federal de Educação, que passou a ofertar cursos de formação de professores pela EaD no contexto dos Institutos Federais.

No contexto da formação educacional pela Rede Federal brasileira, define-se como Educação Profissional e Tecnológica a formação vinculada ao mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, em todos os níveis e modalidades de educação (BRASIL, 1996). Nesse cenário, no leque das possibilidades de oferta de cursos, encontram-se a formação inicial e continuada (FIC), a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Quanto à organização dos cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, no parágrafo terceiro do artigo 39, diz que deverão ser observados os “objetivos, características e duração, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais

estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” para ofertas e execução dos cursos (BRASIL, 1996, art. 39).

Em oposição à sintética parte destinada à Educação Profissional e Tecnológica presente na LDB n. 9394/96, existe um conjunto longo e complexo referente à Educação Superior, sendo posto, no inciso VIII do artigo 43 – “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996, art. 43). Essas atribuições dadas à Educação Superior relacionam-se à formação de professores, algo que não é apresentado explicitamente no rol da Educação Profissional e Tecnológica.

De fato, os professores dos Institutos Federais (IFs) de Educação são selecionados para trabalhar no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), mas, com a abertura e o fomento do Ministério da Educação, devido às demandas educacionais, os IFs também têm assumido paulatinamente a formação de professores como atribuições institucionais, alargando o feixe de desafios de sua própria missão, o que significa dizer que, no Brasil, a Rede Federal de Educação constitui-se como única base cujas instituições atinentes assumem para si a complexidade de uma formação “multimodal”, jamais vista em outra estrutura de formação educacional no país:

- a) Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM - Profissionalizante);
- b) Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (ETIM/EJA – Profissionalizante);
- c) Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio;
- d) Formação Tecnológica voltada a Cursos Superiores de Tecnologia (CST – Profissionalizante);
- e) Formação de grau acadêmico voltada a Cursos Superiores de Bacharelado;
- f) Formação de grau acadêmico voltada a Cursos Superiores de Licenciatura;
- g) Formação de título acadêmico voltada a Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* (Aperfeiçoamento, Especialização);
- h) Formação de título acadêmico voltada a Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado).

Desta feita, conforme explicitado, na estrutura da educação brasileira, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõem as únicas instituições de ensino que comportam, em suas incumbências intrínsecas, uma natureza multifacetada, multifuncional e/ou plurivalente, diferenciando-se da missão das universidades justamente pelas valências que assumem na condução de seus complexos processos e missões formativas.

No caso específico da formação de professores, dimensão recentemente abarcada pela Rede, foi a Lei n. 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que estabeleceu, entre outros objetivos, a oferta de, no mínimo, 20% de suas vagas para as licenciaturas e programas de formação pedagógica (BRASIL, 2008). Na Paraíba, a partir da mudança, em 2008, de Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CEFET-PB) para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), houve uma expansão das unidades de ensino e dos cursos ofertados, dentre os quais as licenciaturas. Essa situação proporcionou a ampliação da disponibilidade de cursos, e em quase 8 (oito) anos de existência o IFPB oferta 9 (nove) cursos de formação de professores, contemplados nas modalidades presencial e a distância, como pode ser observado no Quadro 1:

QUADRO 1: Oferta de licenciatura nos *campi* do IFPB.

<i>Campus</i>	Licenciaturas
João Pessoa	Química; Letras (língua portuguesa - EaD)
Cabedelo	Biologia
Cajazeiras	Matemática; Computação e Informática – EaD
Campina Grande	Matemática; Física
Sousa	Química; Educação Física

FONTE: Dados da pesquisa (2017).

Dos 3 (três) cursos de graduação ofertados na modalidade a distância podemos observar, na figura 1, que dois se referem a cursos de licenciatura, sendo Letras e Computação e Informática, ofertados pelos *campi* de João Pessoa e Cajazeiras, respectivamente. O curso de Letras mantém polos em funcionamento nos *campi* de João Pessoa, Sousa, Picuí e Campina Grande, e o curso de Computação e Informática com polos presenciais nas cidades de Araruna, Duas Estradas e Pombal.

FIGURA 1: Mapa - Cursos de graduação a distância no IFPB¹.



FONTE: Elaborado por Vieira (2016).

A preocupação com a formação inicial de professores para atender à demanda educacional no Brasil está em evidência e documentada na Lei n. 12.796 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) quando, no parágrafo 4º do artigo 62, estabelece que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2013, art. 62). Essa medida vem suscitar o redimensionamento da educação, voltada para a formação de professores, bem como o estabelecimento de estratégias para preparar profissionais que atendam à significativa demanda da educação básica.

Lima e Silva (2011) relacionam a presença das licenciaturas nos Institutos Federais à carência de docentes, principalmente para a atuação na educação profissional, mas também para atender às demandas da educação básica. Contudo, trazem uma reflexão enfatizando que não é apenas aumentando a oferta de cursos e a quantidade de professores que vai resultar em mudanças. É necessário focar na qualidade da formação disponibilizada, considerando, inclusive, a presença da pesquisa e da extensão, para além do ensino, como base da formação docente, sem perder de vista a relação teoria e prática inerente à formação. Quanto a isso, também a Resolução n. 2/2015 sobre os cursos de formação de professores para a educação básica, ressalta a necessária “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4).

¹ Mapa apresentado pelo diretor sistêmico da Educação Superior do IFPB, Geísio Lima Vieira, em encontro de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais do IFPB, no período de 15 a 17 de agosto de 2016, na reitoria, em João Pessoa.

Em investigação de doutoramento sobre a expansão da educação a distância (EaD) no IFPB, Cavalcanti (2016) evidenciou os desafios enfrentados pela instituição quando da implantação do curso de Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), por intermédio da UAB, em 2012. Entre os desafios apresentados, encontram-se: a) a preparação dos docentes para as especificidades da EaD, como a utilização da plataforma *Moodle*, por exemplo; b) apoio técnico nas questões da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); c) ausência de equipe pedagógica preparada para o universo da EaD; d) as especificidades metodológicas dessa modalidade educativa; e) a falta de formação da equipe gestora para atuar na EaD; f) as limitações financeiras na operacionalização das ações do curso citado, o que interferiu na execução de atividades de pesquisa e extensão nessa realidade, entre outros pontos mencionados pela autora. De uma forma geral, Cavalcanti (2016) chama a atenção para a falta de planejamento para a oferta de cursos superiores na modalidade da EaD, pelo IFPB, o que teria interferido significativamente na execução do curso de bacharelado em Administração Pública.

Atentos às mudanças oriundas do processo de expansão e da oferta de novos cursos pelos Institutos Federais, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) promoveu, em novembro de 2010, o I Fórum Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais, que objetivou discutir a identidade dos cursos de Licenciatura ofertados pela Rede. Na ocasião da conferência de abertura do evento, o professor Dante Henrique Moura discutiu algumas limitações dos Institutos Federais ao ofertar a formação de professores, tais como: a) ausência de laboratórios específicos; b) acervo bibliográfico (in)suficiente e a falta de equipe de professores específica para as licenciaturas (IFRN, 2015).

Apresentando, em seu texto, uma leitura das dimensões políticas e normativas da educação, Lima e Silva (2014, p. 9) afirmam que “[...] os IFs estão baseados, politicamente, em discursos que favorecem a ideia de que a educação precisa ser mais pragmática, mais operacional, o que pode significar a diminuição de uma construção crítica da realidade”. Com esse posicionamento, as referidas autoras nos motivam a refletir sobre os cursos ofertados pelo IFPB, principalmente no âmbito da formação de professores, que pressupõe uma formação crítica e emancipatória, pois as necessidades do mundo contemporâneo implicam a formação de professor(a) não apenas conteudista, mas que incentive a “reflexão, a crítica e o aprendizado mais amplo do aluno [...]” (FARIAS, 2012, p. 2). Por isso, torna-se pertinente a compreensão da gestão da formação de professores que se estabelece em contextos como é o caso do IFPB, haja vista que eram as universidades que, historicamente, assumiam esta função.

Assim, considerando a complexidade de uma instituição que promove diferenciados níveis e modalidades de ensino, e que, historicamente, é marcada pela formação técnica, esse estudo buscou *compreender a gestão dos cursos de licenciatura (formação de professores), modalidade a distância, no IFPB*.

Nesse contexto, atuando como servidora (Pedagoga) no IFPB desde 2010, atuando respectivamente nos *Campi* de Campina Grande, João Pessoa, e agora Santa Rita, e por presenciar o processo de expansão da rede de ensino técnico-profissional na Paraíba, e observando o planejamento e a oferta dos cursos de formação de professores nos novos *campi* do IFPB, percebemos a maneira como as coordenações de cursos de licenciatura organizavam suas matrizes curriculares. Chamava-nos a atenção como os conhecimentos da formação humanística e pedagógica, importantes na formação de professores, eram praticamente desprestigiados do processo de planejamento e na execução dos cursos. A partir dessa experiência, foi sendo suscitado o desejo de compreender a forma de organização dos cursos de formação de professores no IFPB. Principalmente, por entender a importância do(a) professor(a) como agente de transformação social, reconhecendo a demanda por esses profissionais, qualificados e preparados, para abraçarem a causa, os rumos e os desafios da educação brasileira.

Para o programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA/UFPB), Linha de Pesquisa “Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes”, este estudo mostra-se pertinente pela possibilidade da compreensão dos processos de gestão do ensino voltado à formação de professores. Novos gestores com novas demandas, como é o caso da formação de professores, postas a uma Instituição que tem em sua trajetória pontos marcantes da educação profissional e técnica.

No contexto do IFPB, entendemos também a relevância desse estudo para o processo de desenvolvimento e fortalecimento da EaD, sobretudo voltada à formação de professores e ao complexo processo de gestão dessa formação por meio da EaD. Enquanto proponente, entendo essa temática como de grande valia para a reflexão sobre os rumos da educação no Brasil, no que se refere à formação de professores em suas nuances atuais, e às especificidades da formação ofertada pelos Institutos Federais. Além disso, empreender a pesquisa sobre o fenômeno posto é como olhar para minha própria história e minha própria formação como Pedagoga, cujos ângulos e perspectivas do processo e das etapas da investigação incitaram-me à autoavaliação e à crítica sobre meu próprio papel como pessoa e como agente da educação, comprometida com a difícil e possível missão da emancipação humana.

Portanto, tomando como parâmetro as considerações apontadas e realçadas na real dimensão do fenômeno e suas articulações entre os horizontes da educação brasileira, a EaD, a gestão e o IFPB, esta pesquisa partiu da seguinte questão-problema:

Como se dá a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender a gestão dos cursos de licenciatura (formação de professores), modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

1.1.2 Objetivos Específicos

Caracterizar o planejamento institucional voltado para a projeção da licenciatura em EaD como eixo de formação ofertado pela instituição;

Descrever a gestão (organização e funcionamento) dos cursos de licenciatura em educação a distância (EaD);

Apreender a perspectiva da dimensão pedagógica da formação de professores a partir dos projetos pedagógicos de Cursos (PPCs);

Identificar a percepção dos gestores (coordenadores de cursos e dirigentes institucionais) sobre a formação de professores na modalidade EaD.

Para melhor compreensão, esse trabalho está organizado em seis estruturas textuais, incluindo a introdução:

- a) O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico, explicitando as características do estudo, o campo a ser investigado e os sujeitos da pesquisa, além dos instrumentos de coleta de dados, a perspectiva de análise e interpretação dos dados, bem como as figuras que ilustram os principais passos da pesquisa.
- b) Posteriormente, surgem os capítulos que apresentam a fundamentação teórica utilizada para sistematizar, situar e substantiar o fenômeno proposto, discutindo, inicialmente, formação de professores e organizações aprendentes: desafios da contemporaneidade, abordando aspectos da globalização, da cibercultura, das tecnologias emergentes e seu reflexo na aprendizagem e na formação de professores. Depois, tratando da formação de professores

em Educação a Distância (EaD) no Brasil: entre formas e formatos, discutindo a EaD, a formação de professores na sociedade da informação, a projeção da EaD como estratégia de ensino-aprendizagem e o projeto da EaD na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

- c) Mais adiante, disponibilizamos o capítulo que trata dos resultados da investigação, respondendo aos objetivos propostos, e à questão-problema.
- d) Por fim, o texto traz as considerações finais do estudo, além da lista de referências utilizadas, dos apêndices e anexos da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo busca discutir o percurso metodológico trilhado pela investigação, na perspectiva de coordenar a sistematização das ideias, o rigor do método e a lógica consequente dos processos e das etapas desbravadas em busca dos resultados. O capítulo foi construído a partir das seguintes especificidades: caracterização da pesquisa, campo empírico e sujeitos da pesquisa, instrumento de coleta de dados, perspectiva de análise e interpretação de dados, além das categorias empenhadas pelo estudo.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Entre as várias motivações para se pensar uma pesquisa científica, citadas por Paviani (2013), destacamos as lacunas no conhecimento científico já elaborado e as necessidades sociais. Contudo, demos mais ênfase à segunda possibilidade, que fortalece os princípios que fizeram germinar este estudo. Assim, é reafirmado que “as necessidades humanas e da sociedade são o verdadeiro motivo que faz avançar a pesquisa” (PAVIANI, 2013, p. 34). Ao se considerar que o ser humano é complexo e que a sociedade é dinâmica, a necessidade de temas de relevância e interesse social tornam-se imprescindíveis nas pesquisas científicas.

Por entender a educação como um fenômeno de interesse humano e social, e considerando a Educação a Distância (EaD) como um segmento do fenômeno educativo de relevo no cenário da realidade vivida na educação brasileira, principalmente quando relacionada aos processos de gestão dos cursos de formação de professores no contexto dos Institutos Federais de Educação, então tal área apresenta-se como pertinente tema de investigação científica na área educativa, respeitando os procedimentos metodológicos que explicam e validam o processo da pesquisa e do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, em termos metodológicos, caracteriza-se como pesquisa de campo que, segundo Rodrigues (2007, p. 42), baseia-se “na observação direta do objeto estudado no meio que lhe é próprio”, como também, “[...] busca fontes primárias, no mundo dos acontecimentos não provocadas, nem controladas pelo pesquisador [...]”. Em função disso, a pesquisa subsidiou-se, prioritariamente, na abordagem qualitativa que, segundo Richardson et al. (2012, p. 90), “pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”; e que, segundo Flick (2009, p. 08), busca compreender as questões sociais de várias formas, entre as quais “[...] investigando documentos (textos, imagens, filmes ou

música) ou traços semelhantes de experiências ou interações”. Assim, buscamos compreender o objeto de estudo a partir das percepções dos gestores pesquisados, como também do estudo dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), documentos que norteiam as ações institucionais e as questões pedagógicas e didáticas de cursos regulares em instituições educativas.

Paiva Jr., Leão e Mello (2011) ressaltam as pesquisas qualitativas como um fator positivo no cenário científico. Todavia, reforçam o necessário rigor e transparência, com procedimentos metodológicos explícitos e passíveis de serem replicados, considerando-os como questões relevantes e imprescindíveis no contexto das investigações científicas e das pesquisas qualitativas. Ao discutir a questão da validade e da confiabilidade das pesquisas científicas, Paiva Jr., Leão e Mello (2011) relacionam o rigor nas análises dos dados à validade da pesquisa e à transparência nos procedimentos à confiabilidade da investigação. Os referidos autores ainda chamam atenção para a imprescindível questão ética que perpassa as relações pessoais, profissionais e científicas, alertando os pesquisadores para uma conduta que favoreça o bom andamento das investigações e dos resultados das pesquisas.

Dessa maneira, esta pesquisa, por assumir abordagem qualitativa, implica uma atenção ainda maior para os fatores de validade e confiabilidade, pois, segundo Paiva Jr., Leão e Mello (2011), os aspectos subjetivos do pesquisador e o caráter de análises interpretativas que compõem esse tipo de abordagem, ressaltam a importância de procedimentos bem definidos na execução das investigações propostas. É por isso que os autores discutem 6 (seis) critérios de confiabilidade e validade na pesquisa qualitativa:

- a) triangulação;
- b) reflexividade;
- c) construção do corpus da pesquisa;
- d) descrição rica, clara e detalhada;
- e) surpresa;
- f) feedback dos informantes (validação comunicativa), dos quais elencamos 3 (três) como mais próximos a essa pesquisa, como podemos observar no quadro 2.

QUADRO 2: Critérios de validade e confiabilidade adotados na pesquisa qualitativa.

Critérios	Especificidade
Reflexividade	Enquanto critério de confiabilidade na pesquisa qualitativa, relaciona-se às mudanças geradas no pesquisador, quando considerados os seus conhecimentos, sobre o objeto de estudo, antes e depois da investigação. Possibilita, a partir de reflexões, o retorno ao contexto investigado com novas percepções. Nesse caso, a partir da compreensão gerada pela pesquisa, apresentamos no resultado da investigação, algumas sugestões para melhoria do fenômeno estudado.
Construção do corpus de pesquisa	Esse é um critério de validade e confiabilidade, em que a articulação entre os procedimentos da investigação busca garantir resultados fidedignos. Assim, a complementariedade dos dados obtidos a partir dos documentos analisados (PPCs e PDI), das entrevistas realizadas com os gestores e do referencial teórico utilizado, possibilitaram uma compreensão clara do objeto investigado. Desse modo, a definição da amostra, a coleta dos dados, bem como o método de análise dos dados compõem a estruturação do corpus da pesquisa, que favoreceram a compreensão do fenômeno investigado.
Descrição clara, rica e detalhada	Enquanto critério de validade e confiabilidade, a descrição clara, rica e detalhada está relacionada a objetividade e ao rigor da pesquisa. As informações sobre os dados utilizados, presentes nas citações, referências e anexos do trabalho; os procedimentos seguidos e as análises realizadas, geram transparência à investigação, possibilitando sua replicação. Bem como, a clareza quanto ao contexto (IFPB) e aos sujeitos (gestores) envolvidos no estudo.

FONTE: Baseado em Paiva Jr., Leão e Mello (2011).

Considerando os citados critérios de validação e confiabilidade na pesquisa qualitativa e entendendo que a oferta de cursos de licenciatura a distância pelo IFPB ainda é uma ação “recente”, e almejando explorar esse fenômeno, a pesquisa assume dimensões exploratórias, um tipo de estudo “cuja finalidade é descortinar o tema, reunir informações gerais a respeito do objeto” (RODRIGUES, 2007, p. 28). Também podemos dizer que esse estudo assumiu um procedimento documental, por se utilizar do Plano e Projetos citados, enquanto fontes documentais, para a compreensão do objeto de estudo, sendo valorizado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) por ser um tipo de pesquisa que possibilita “riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [...]”.

Por entender que “toda pesquisa necessita de revisão de literatura, validada pela pesquisa bibliográfica” (SATO, 2001, p. 25), esse estudo apresenta também essa perspectiva, pois seguimos, para alcançar a literatura pertinente, procedimentos pautados nos seguintes ordenamentos:

- a) busca;
- b) acesso;

- c) recuperação;
- d) seleção;
- e) uso (leitura) – de fontes pertinentes (suporte impresso – *biblio* – e suporte digital - *virtual*).

Destarte, em busca de “cercar” o objeto de investigação, a pesquisa bibliográfica realizada procurou “[...] adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado” (PRESTES, 2008, p. 26). Além da busca em livros, revistas, dissertações e teses que tratam da temática em questão, também fizemos uso da pesquisa bibliográfica em meio digital, a partir da plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que compreende a maior plataforma de busca de textos científicos da América Latina, contando com um vasto acervo de periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e livros e demais acervos em bases de dados.

Realizamos o levantamento, na referida plataforma, no mês de outubro de 2016, seguindo os passos descritos acima (busca, acesso, recuperação, seleção, uso) de informações, na intenção de mapear fontes (autores/textos) que pudessem imprimir significados/sentidos pertinentes para a sistematização do objeto de estudo. Para tanto, consideramos, inicialmente, as publicações, em todos os idiomas, sem definição de períodos, que apresentaram os seguintes descritores: “formação de professores”; “formação docente”; “educação a distância”; “EaD”; educação profissional; “licenciaturas”; “gestão da formação de professores”; “gestão da formação docente”; “institutos federais”, “rede federal de ensino”, de forma isolada e pela busca simples, cujo resultado podemos observar na Tabela 1:

TABELA 1: Informações gerais sobre fontes encontradas.

Nº	Descritor (busca simples)	Gênero	Fontes Encontradas
1	Formação de Professores	Artigo/Tese/Dissertação	4.290
2	Formação Docente	Artigo/Tese/Dissertação	2.000
3	Educação a Distância	Artigo/Tese/Dissertação	1.106
4	EaD	Artigo/Tese/Dissertação	3.427
5	Educação Profissional	Artigo/Tese/Dissertação	3.717
6	Licenciaturas	Artigo/Tese/Dissertação	289
7	Gestão da formação de professores	Artigo/Tese/Dissertação	208
8	Gestão da formação docente	Artigo/Tese/Dissertação	127
9	Institutos Federais	Artigo/Tese/Dissertação	68
10	Rede Federal de Ensino	Artigo/Tese/Dissertação	140
	Total		15.372

FONTE: Dados da Pesquisa (2017).

Ao considerar as informações da Tabela 1 e por entender que, na elaboração de trabalhos científicos, atualmente, tem-se adotado com mais recorrência o termo “formação de professores”, optamos por utilizá-lo na elaboração da Tabela 2, que prevê a junção de termos. No mesmo sentido, decidimos utilizar o termo “gestão da formação de professores”, que se repetiu mais vezes que a expressão “gestão da formação docente”. O descritor “EaD” também foi considerado por sua recorrência na busca simples, quando comparado ao descritor “Educação a Distância”. Assim, no segundo momento, a partir da combinação dos descritores citados, considerando as publicações nacionais disponibilizadas nos últimos 5 (cinco) anos (2012-2016), chegamos aos dados apresentado na Tabela 2:

TABELA 2: Informações sobre as fontes escolhidas.

Nº	Descritor (busca avançada)	Fontes Encontradas	Gênero	Fontes Escolhidas (relacionada ao objeto de pesquisa)	Critério de Exclusão
1	Formação de Professores e EaD	34	Artigo: 28 Tese: 2 Dissertação: 4	16	Foco em Formação continuada; Evasão Escolar; Educação do Campo e Egressos
2	Licenciaturas e EaD	1	Artigo	0	Editorial
3	Educação Profissional e EaD	22	Artigo: 15 Tese: 2 Dissertação: 4	5	Contemplado no descritor 1; Formação Continuada
4	Gestão da formação de professores e EaD	5	Artigo: 2 Tese: 1 Dissertação: 2	0	Contemplado no descritor 1; Evasão Escolar
5	Gestão da formação de professores e Institutos Federais	1	Tese: 1	1	
6	Institutos Federais e EaD	0			
7	Institutos Federais e Licenciaturas	1	Tese: 1	0	Contemplado no descritor 5
8	Rede Federal de Ensino e EaD	1	Artigo: 1	0	Foco em Formação continuada
9	Formação de professores e Rede Federal de Ensino	6	Artigo: 5 Dissertação: 1	0	Foco em Formação continuada; Ensino Técnico de nível médio;

10	Rede Federal de Ensino e Licenciaturas	0			
Total		71		22	

FONTE: Dados da Pesquisa (2017).

Ao selecionar as fontes localizadas e realizando a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, identificamos que os 22 (vinte e dois) trabalhos, sendo 16 (dezesesseis) artigos, 3 (três) teses e 3 (três) dissertações, poderiam contribuir para a racionalização e fundamentação do objeto no contexto de suas disposições teóricas. Percebemos, nesse processo de busca, que os temas “formação de professores”, “formação profissional” e “EaD” têm sido objeto de estudo de muitas pesquisas, contudo, também ficou evidente que as pesquisas com as diretrizes citadas ainda são incipientes quando do seu tratamento no contexto da Rede Federal de Educação, especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, principalmente no que diz respeito aos processos de gestão dos cursos de formação de professores. Esse aspecto nos mostrou, sem sombra de dúvidas, que a pesquisa em tela autoevidenciou sua própria envergadura como constructo científico de respaldo, impacto e pertinência no cenário de compreensão do fenômeno estudado, mesmo diante de suas próprias limitações intrínsecas.

Por essas vias, a pesquisa bibliográfica possibilitou-nos perceber que autores como Verdum (2015) e Reginatto (2015), por exemplo, discutem sobre a educação a distância; a formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos Institutos Federais; docência e tutoria na EaD; saberes docentes na EaD e o atual cenário da formação de professores no Brasil, dentre outras questões que estão relacionadas, direta e indiretamente, ao objeto estudado, cujas perspectivas foram significativas para os anseios teóricos e para melhor situar o campo empírico da pesquisa.

2.2 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), com essa nomenclatura, existe há 8 (oito) anos; contudo, sua história é centenária. A cada mudança, em sua trajetória, essa instituição precisou redimensionar a sua prática e aprender a partir das demandas que lhe foram sendo atribuídas.

De escola de nível inicial profissionalizante a Instituto que oferta até pós-graduação *stricto sensu*, muitos caminhos foram percorridos, mas uma característica forte, reconhecida

socialmente, é que o IFPB forma profissionais técnicos nos diversos níveis e áreas, primando pela qualidade e pela responsabilidade socioambiental, dentre outros fatores.

O IFPB oferta, atualmente, dentre outros, cursos técnicos de nível médio (Integrado e Subsequente), cursos superiores (Bacharelado, Tecnológico e Licenciatura) e cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, mas não foi sempre assim. Por um longo tempo na história da educação do Brasil as Escolas Técnicas, criadas em 1909, pela Lei n. 7.566, de 23/09/1909, denominadas de Escolas Aprendizes Artífices (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA, 1979), eram responsáveis apenas pelo ensino técnico profissionalizante. Entretanto, em 1978, com a Lei n. 6.545 de 30/06/1978 (BRASIL, 1978) foi dado início à transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET), o que possibilitou a essa nova instituição, dentre outras coisas, a oferta de cursos superiores. No entanto, apenas em 1999, após 5 (cinco) anos da Lei n. 8.948, de 08/12/1994 (BRASIL, 1994), que versa sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a Escola Técnica da Paraíba foi “transformada” em CEFET-PB, o que possibilitou em 2003 o lançamento da primeira licenciatura ofertada por essa instituição.

Decorridos 9 (nove) anos da criação do CEFET-PB, a instituição permanecia com, apenas, a Licenciatura em Química, ofertada na cidade de João Pessoa. Em 2008, com a Lei n. 11.892/2008 foi criado um novo movimento de mudança na realidade do ensino brasileiro. Decorrente dessa mudança é que foi instituída a transformação dos CEFETs para Institutos Federais de Educação. Desse modo, surgiu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Instituição que tem possibilitado uma ampliação dos serviços prestados a sociedade. A partir do IFPB houve uma expansão das unidades de ensino e dos cursos ofertados, dentre eles, as licenciaturas. Essa particularidade de ensino ganha novas proporções e, em pouco menos de 8 (oito) anos de existência, o IFPB já oportunizou a oferta de mais 8 (oito) novos cursos de formação de professores, em um total de 9 (nove) cursos em execução, sendo 7 (sete) na modalidade presencial e 2 (dois) na modalidade a distância.

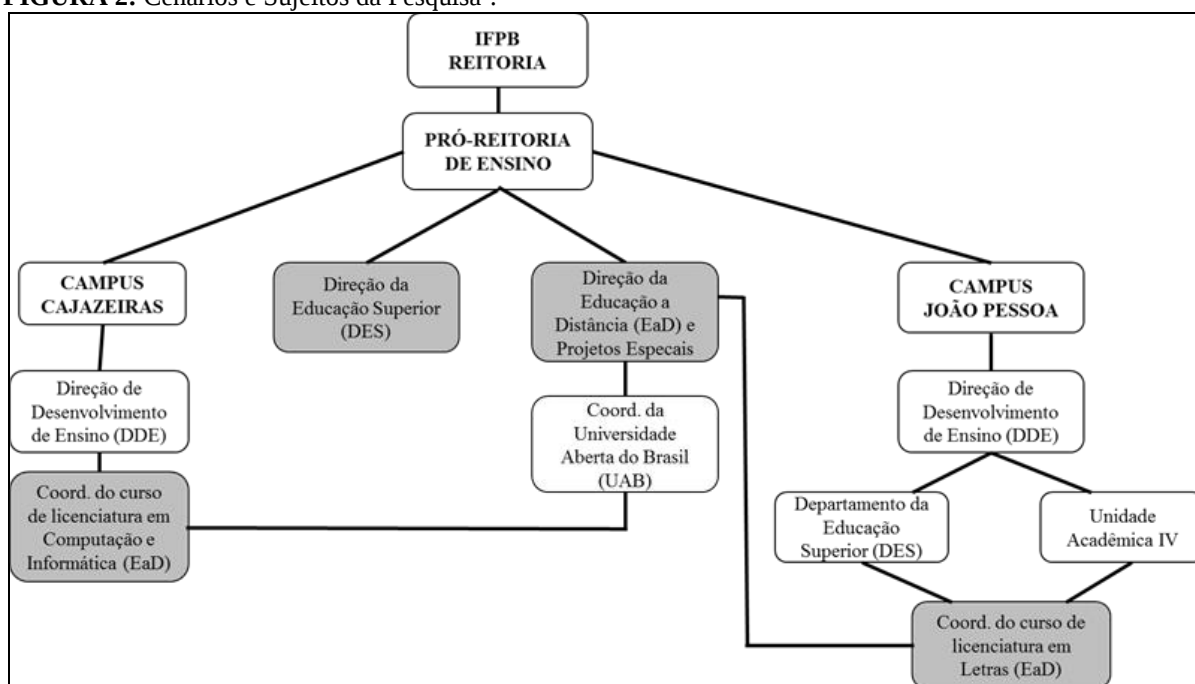
Considerando as informações postas, a investigação proposta foi se justificando em um contexto em plena expansão, em que se dava não apenas a ampliação dos cursos de licenciaturas, mas os movimentos de alterações e renovações da educação no Brasil, principalmente, no tocante à educação profissional. Nesse contexto, por compreender a relevância dos trabalhos de gestão dos processos educativos, propomos a presente investigação a ser realizada no IFPB, que compreende o universo desse estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2003), universo é a totalidade de um grupo em que seus elementos apresentam características comuns. Contudo, sabendo que, algumas vezes, não é possível investigar todos os sujeitos

envolvidos no ambiente que se deseja pesquisar, seja pela falta de recurso ou de tempo suficiente, é permitido o método da amostragem que “consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra, selecionada por procedimentos científicos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 163). Assim, o universo da pesquisa é o IFPB, composto por seus 16 (dezesesseis) *Campi*, além dos 5 (cinco) *Campi* em implantação.

A amostra, segundo Marconi e Lakatos (2003), é uma parte devidamente escolhida do universo. No IFPB, são 9 (nove) cursos de Licenciaturas ofertados em 5 (cinco) *Campi*, dos quais dois foram selecionados para a coleta dos dados: Computação e Informática (EaD), no *campus* Cajazeiras, e Letras (EaD), no *campus* João Pessoa, que representam o total das Licenciaturas a distância ofertadas no IFPB. Desta feita, considerando as especificidades da amostra e a posição das pessoas em seus respectivos postos de atuação, os quatro (4) sujeitos da pesquisa foram:

- a) o coordenador do curso de Licenciatura em Computação e Informática (EaD) do *campus* Cajazeiras; e
- b) o coordenador do curso de Licenciatura em Letras - língua portuguesa (EaD) do *campus* João Pessoa;
- c) o diretor da EaD e programas especiais; e
- d) o diretor da educação superior, atuantes na reitoria do IFPB.

Para melhor compreensão, a Figura 2 destaca os 4 (quatro) setores em que os sujeitos que participaram da amostra da pesquisa atuam na estrutura funcional da instituição:

FIGURA 2: Cenários e Sujeitos da Pesquisa².

FONTE: Dados da Pesquisa (2017).

Nesse sentido, a amostragem da pesquisa constituiu-se por ser não-probabilística do tipo intencional, na perspectiva da seleção racional, pois “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano [...]” elaborado pelo pesquisador (RICHARDSON et al., 2012, p. 161), ou seja, os sujeitos participantes da pesquisa ocupavam cargos específicos quando do momento da investigação, sendo gestores dos cursos de licenciatura a distância e gestores institucionais relacionados a EaD e a educação superior no IFPB. Ao se considerar a natureza qualitativa da pesquisa e a não dependência desta por grandes amostras, a eleição do instrumento de coleta de dados ideal à pesquisa deu-se a partir de tais parâmetros, conforme veremos a seguir.

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

No processo de verificação e caracterização dos cursos de licenciatura a distância ofertados pelo IFPB, utilizamos, por intermédio da pesquisa documental, as seguintes bases documentais:

- o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), com suas matrizes curriculares; e

² Essa figura não significa o organograma da Instituição, mas aponta os setores que estão envolto aos processos de ensino, vinculados aos cursos de licenciaturas (EaD) no âmbito do IFPB, que pretendemos alcançar nessa pesquisa.

- c) as seguintes normativas, dentre outras: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96; Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada – Resolução 02/2015, já que tais documentos, para a pesquisa, constituíram-se base e/ou “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46).

Essa ação de coleta de dados em documentos possibilitou-nos perceber o planejamento institucional voltado para à projeção da licenciatura, bem como identificar os aspectos pedagógicos da formação docente. Assim, podemos dizer que a pesquisa documental foi eficiente e suficiente, pelo viés documental, por se utilizar “pelo menos basicamente [...] de documentos como fontes de informação” (RODRIGUES, 2007, p. 45). Os documentos citados são disponibilizados na página eletrônica do IFPB, e nas coordenações dos referidos cursos.

Além da pesquisa documental, para identificarmos as percepções dos gestores diretamente envolvidos com a oferta e execução dos cursos de formação de professores a distância no IFPB, realizamos entrevistas semiestruturadas. Marconi e Lakatos (2008, p. 278) dizem que o objetivo da entrevista é “a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”.

Para tanto, construímos dois roteiros (Apêndice A e B) com os pontos norteadores para a coleta de dados pertinente, e também adaptamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) para resguardar os participantes da pesquisa. Respeitamos as orientações da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Cadastramos o projeto na Plataforma Brasil e o submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, que foi aprovado tendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética- CAAE: 67012017.2.0000.5188 (Anexo C).

Ao considerar os setores de gestão cujos sujeitos/gestores participaram da pesquisa, realizamos, entre os meses de maio e junho de 2017, um total de 4 (quatro) entrevistas, adotando/seguindo o protocolo definido para o planejamento e execução de tal aspecto: gravação e transcrição, o que nos possibilitou, segundo Severino (2007, p. 124), alcançar o objetivo do pesquisador de “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” sobre o fenômeno de estudo. Assim, aproximamo-nos da percepção dos gestores sobre a formação de professores a distância no IFPB, e seguimos para a fase seguinte, no que corresponde à análise/interpretação dos dados.

2.4 PERSPECTIVA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: DO DESIGN ÀS CATEGORIAS DA PESQUISA

No tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007, p. 121). Sendo técnicas que buscam analisar as comunicações (BARDIN, 2011), a análise de conteúdo mostrou-se pertinente para a investigação.

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo apresenta-se como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, a partir de critérios e procedimentos previamente estabelecidos, é possível aprofundar a compreensão das mensagens e das informações presentes nos conteúdos definidos. Bardin (1977, p. 30) também ressalta que “a análise de conteúdo [...] é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Ao se considerar as análises dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores e as entrevistas com os gestores envolvidos nos referidos cursos, a forma de tratamento e interpretação de dados apresentou-se adequada para a pesquisa.

Como a análise de conteúdo tenta compreender os sujeitos ou o contexto em uma determinada situação (BARDIN, 2011), podemos relacionar tal perspectiva aos gestores que encampam a formação de professores a distância no âmbito do IFPB. Embora o objeto da análise de conteúdo seja a palavra, a pesquisa busca “desvendar” o que está para além das palavras identificadas pelo instrumento de investigação, empreendendo a construção dos sentidos pelo contexto em que se evidenciam as verdades.

A análise de conteúdo divide-se em três etapas, que foram correspondidas quando da fase de tratamento/interpretação dos dados:

- a) “a pré-análise;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125).

Assim, o primeiro momento correspondeu à organização do material analisado, que teve por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um

esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (BARDIN, 2011, p. 125); nesse caso, os materiais selecionados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional, os Planos Pedagógicos de Curso, as entrevistas com os gestores do IFPB, após serem realizadas e transcritas, além das normativas nacionais (Leis e Decretos) diretamente relacionados ao objeto investigado, o que oportunizou uma leitura geral dos textos.

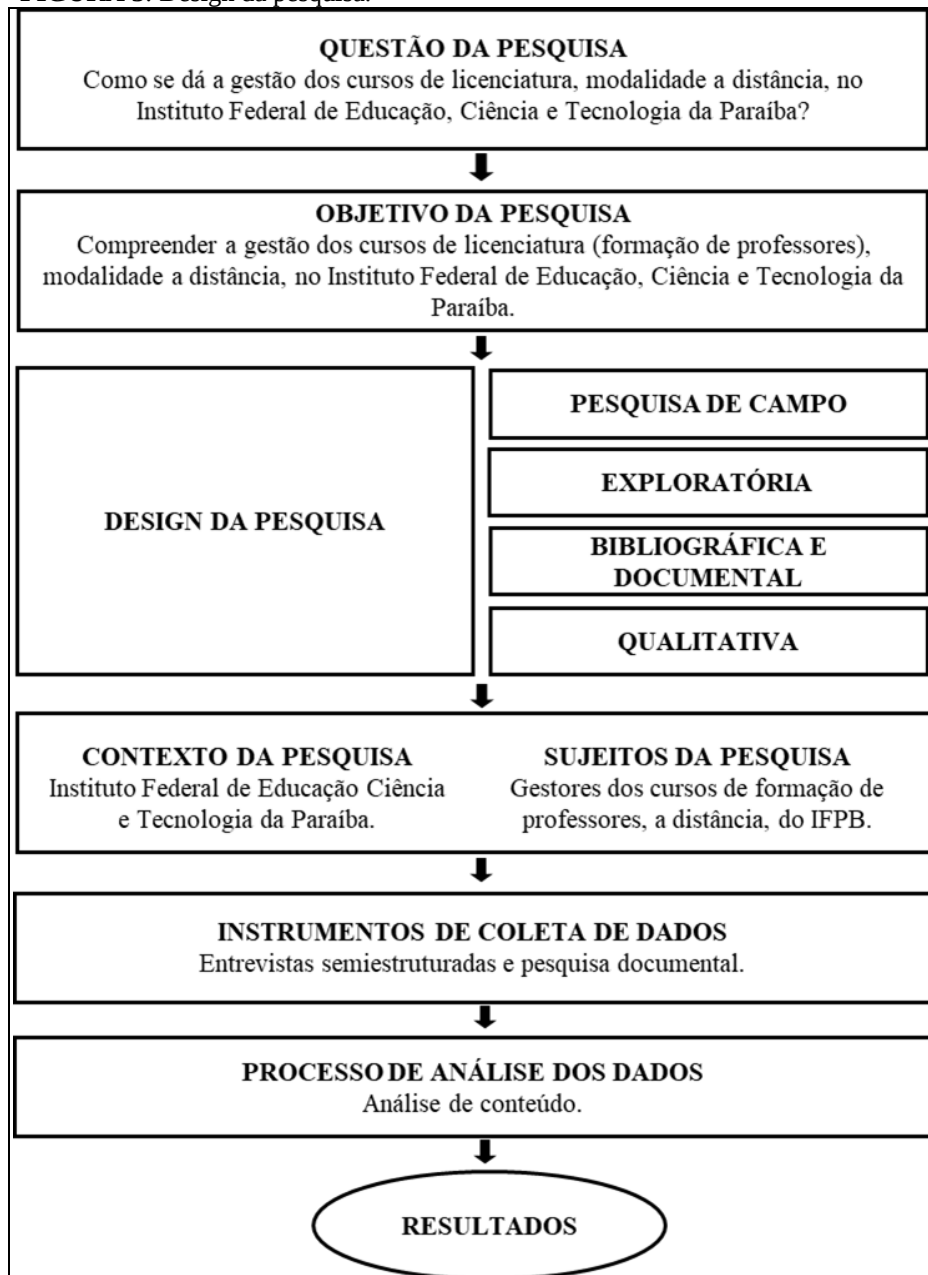
O segundo momento foi a exploração do material, que compreendeu a escolha dos textos e dos conteúdos para análise. Foi a fase de administrar os dados obtidos, realizando a codificação e enumeração a partir das regras definidas inicialmente. Segundo Bardin (2011), é o período mais longo do processo.

O terceiro momento correspondeu ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, cujos resultados, a partir do processo de interpretação, começaram a ganhar significado. Assim, foram revelados os conteúdos relacionados ao objeto e sua interpretação a partir do referencial teórico utilizado.

A análise de conteúdo também considera o processo de codificação, que significa o tratamento dispensado aos dados, para que sejam transformados e se tornem adequados às análises. Nessa fase, surgem as unidades de registro e de contexto, como também as regras de enumeração. A unidade de registro é referente à parte do conteúdo considerada como “ponto-base” (temas, palavras, documentos etc.); e a unidade de contexto, referente ao âmbito de compreensão da unidade de registro (contexto em que a unidade de registro se encontra). As regras de enumeração, por sua vez, organizam a contagem dos itens definidos no processo de unidade de registro.

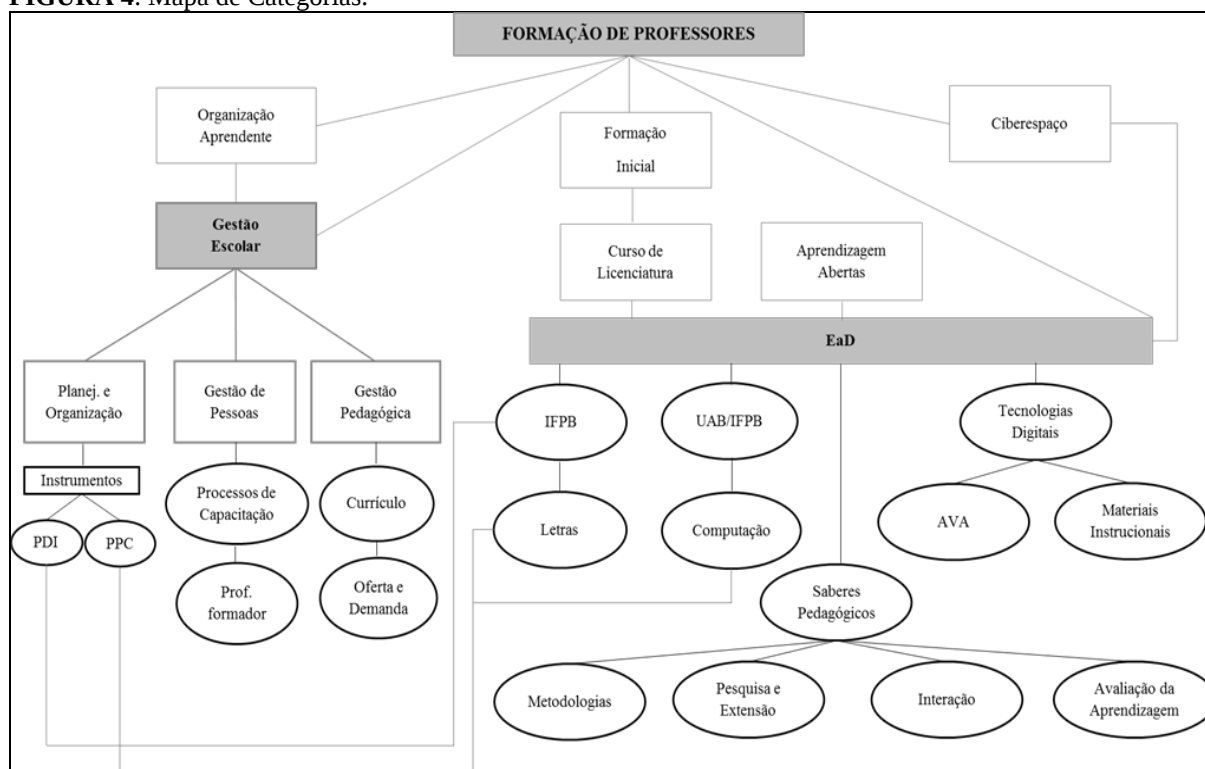
Para a investigação, usamos o critério de presença (ou ausência), como tipo de enumeração, discutido por Bardin (2011), por entendermos que melhor se adequa à abordagem qualitativa que guiou a forma de coleta e análise de dados pelo estudo.

Organizamos as unidades de registro em categorias, aproximando os pontos comuns e facilitando a leitura dos conteúdos. Assim, adotamos a análise categorial para a interpretação dos materiais, cuja perspectiva é melhor entendida na trajetória da pesquisa, conforme explicitada na Figura 3:

FIGURA 3: Design da pesquisa.

FONTE: Adaptado de Sá (2016).

Considerando a relevância da compreensão do estudo em termos teórico-metodológicos, foi possível construirmos as principais categorias (teóricas e empíricas) que subsidiaram a investigação, conforme explicitado pela Figura 4.

FIGURA 4: Mapa de Categorias.

FONTE: Dados da pesquisa (2017).

Destarte, considerando Formação de Professores, Gestão escolar e Educação a Distância (EaD) como as principais categorias discutidas neste trabalho, além de suas subcategorias, apresentamos, nos próximos capítulos, as contribuições teóricas que fundamentam o objeto referenciado nessa investigação, bem como as discussões da pesquisa realizada.

Portanto, conforme discutido neste capítulo, o presente estudo propôs uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Com base no objetivo posto, utilizamos as bases da pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, cuja necessidade de coleta de dados foi suprida pela entrevista semiestruturada (roteiro em apêndice), realizada com gestores dos cursos de formação de professores, na modalidade a distância do IFPB, além da apreciação dos documentos norteadores desses cursos. Por fim, a análise dos dados se deu pelo método da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011).

Na perspectiva da adequação da pesquisa e suas etapas constituintes, no próximo capítulo discutiremos as abordagens teóricas que subsidiaram a investigação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÕES APRENDENTES: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, buscando subsidiar o arcabouço teórico-conceitual da pesquisa, discutiremos aspectos atinentes à sociedade da informação e comunicação, que tocam diretamente na formação de professores na contemporaneidade. Evidenciamos a cibercultura, as perspectivas da formação docentes e as competências necessárias ao exercício da profissão, além de destacar especificidades da gestão escolar em tempos hodiernos, primeiramente tomando como parâmetro as perspectivas da aprendizagem na aldeia global.

3.1 A APRENDIZAGEM NA ALDEIA GLOBAL

As nossas crenças e percepções do mundo e a nossa forma de viver em sociedade estão relacionadas ao advento da globalização. A compreensão da relevância da comunicação na sociedade contemporânea, o que permite a partilha de informações e de modos de vida, nos leva à “sensação” e ao entendimento de que as diversas sociedades fazem parte de um mesmo núcleo mundial, o que Ianni (2001) denominou de “aldeia global”.

Com a constituição da globalização tem havido um estreitamento das relações entre as nações, o que tem favorecido a presença e permanência de diversas organizações em vários espaços do mundo, em um movimento de quebra de fronteiras e de novas conquistas para grandes fábricas mundiais, por exemplo. As sociedades têm embarcado nas oportunidades geradas pelo movimento da globalização, sem, contudo, saber os caminhos e resultados que surgirão das escolhas feitas nessas experiências.

Para Brennand, Giebelen e Santos (2011, p. 31), a globalização se apresenta como “o processo por meio do qual são criadas condições materiais e econômicas para a mundialização do espaço de fluxos de capital e de mercadorias, um processo de transformações que vem ocorrendo no campo da economia, da política e da cultura”. Esse processo, de acordo com Soares (2006, p. 49), causou ao mundo “uma reordenação nos conceitos de espaço, tempo, fronteiras, informações, comunicação e conhecimento”.

O mundo atual tem sua história ancorada em eventos, fatos e contribuições de povos e regimes passados. Segundo Ianni (2001), embora muitos pesquisadores/historiadores busquem investigar a realidade de algumas nações específicas, tem aumentado o interesse de estudiosos, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, em observar e acompanhar o desenvolvimento e articulação das nações com dimensão mundial.

Encontramo-nos em um nível de desenvolvimento econômico em que as economias estabelecem relações de interdependência criando laços globais. Esse processo é beneficiado pelas contribuições advindas da tecnologia e das próprias relações internacionais. Embora, nessas relações, seja necessário não perder o embasamento histórico, social e político que permite o entendimento das bases que sustentam cada nação envolvida nesse movimento de interação global, Ianni (2001) ressalta que o planejamento, a organização e as decisões dos Estados-nação não podem ser pensadas de forma isolada e específica. E aponta, ainda, como sendo crucial refletir as implicações a nível mundial, uma vez que são notórias as relações de interdependência que as diversas organizações do mundo passam a apresentar.

Ianni (2001) nos permite refletir que, nesse processo de internacionalização do capital, a questão social também ganha relevância, pois a mundialização da produção implica a mundialização das forças de trabalho. A sociedade mundial, enquanto um sistema complexo, vale-se da teoria sistêmica, com elementos da cibernética, para estabelecer relações eficazes entre as partes/atores que a compõe, o que tem sido favorecido pelo desenvolvimento das tecnologias, alterando a forma de viver no mundo. É evidente a contribuição das tecnologias na potencialização das forças de trabalho no cenário atual, bem como identifica-se a contribuição da globalização do capitalismo, a utilização da eletrônica e das tecnologias digitais para potencializar a produção e o trabalho a nível mundial. Apesar disso, um ponto que precisa ser observado e melhorado é a questão da inclusão e diminuição das desigualdades sociais nesse cenário.

Nesse contexto, partindo para o desenvolvimento social e educacional, Formiga (2012, p. 377) situa a questão da educação, dizendo que:

Paralelamente, também ocorre, embora com intensidade menor que a da globalização econômica, a globalização da educação via diferentes maneiras de entrega da educação aberta e a distância, potencializada pela internet e pela revolução dos meios de informação e comunicação fartamente utilizados.

A “aprendizagem aberta” e a distância apresentam-se como “mais coerente com as transformações sociais e econômicas [...]” porque “se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante” (BELLONI, 2009, p. 29). Assim, Belloni (2009, p. 32) reforça que é “[...] no campo da EaD que este modelo de educação aberto e flexível, encontra terreno mais fértil para se desenvolver”, enfatizando a relevância dessa modalidade educativa no cenário da educação contemporânea em um mundo globalizado.

Nesse sentido, tratando da globalização da educação, Formiga (2012, p. 377) destaca que “o poder da educação transfronteiriça pode ser constatado pela disponibilidade de

conteúdos em páginas da *Web*”, mostrando a rede de comunicação pela internet como um ambiente de grande relevância no atual contexto educativo no qual as nações do mundo aproximam-se, comunicam-se e aprendem de forma coletiva.

Ao reatar sobre Aprendizagem Aberta, Formiga (2012, p. 383) apresenta os Recursos Educacionais Abertos como os materiais disponíveis na rede para pesquisas e investigações de maneira livre por cidadãos comuns, para fins educacionais e de aprendizagem, ressaltando que “o propósito maior dos recursos educacionais abertos é, claramente, aumentar e facilitar a aprendizagem para promover a capacitação individual e coletiva em um ou vários domínio(s) do conhecimento e sua aplicação na vida diária”.

Com sentimento esperançoso em relação à educação brasileira, Formiga (2012, p. 384) deposita expectativa na utilização profícua da educação aberta e a distância como caminho para “[...] finalmente, começar a necessária, embora tardia, desconstrução do regime vigente de privilégios a poucos, atingindo-se a educação de qualidade em todos os níveis pela democratização, amplitude e universalização do acesso ao saber e conhecimento”. Nesse sentido, cabe a discussão sobre os processos de aprendizagens desenvolvidos no âmbito da cibercultura, instituída com o advento do ciberespaço.

3.2 EDUCAÇÃO E CIBERCULTURA: NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGENS

O processo educativo contemporâneo ocorre em meio à constituição de uma nova cultura, denominada cibercultura, por nascer da presença e influência do ciberespaço nas formas de comunicação estabelecidas na atual sociedade. Os termos cibercultura e ciberespaço são tratados por Lévy (1999) quando discute a interferência das tecnologias digitais da informação e comunicação no meio social.

Nesse contexto, Almeida e Brennand (2011, p. 184) entendem ciberespaço como “[...] uma extensão contínua e indefinida, que abriga o esqueleto das redes digitais, uma quantidade infindável de informações e de todos os seres humanos que navegam nesse universo e o alimentam”.

Para Lévy (1999), as telecomunicações são comparadas a um dilúvio devido ao seu crescimento avassalador, que facilitou as relações entre as diversas nações do mundo. Essas novas formas de comunicação, nunca pensadas antes, geram expectativas de grandes mudanças que atendam às necessidades do novo perfil das sociedades. O processo das telecomunicações é percebido como um caminho sem volta, sendo necessário lidar com essa nova situação, compreendendo a cibercultura como realidade universal.

Lévy (1999, p. 119) faz uma reflexão dizendo que o ciberespaço é universal por ser “indissociável da ideia de humanidade” e a cibercultura, por sua vez, caracteriza esse universal. Com o ciberespaço nos tornamos, a cada dia, mais universais, vivendo em uma relação dinâmica e aberta as novas experiências. Lévy (1999) defende que o ciberespaço é resposta aos interesses sociais do ser humano como principal interessado nas diversas possibilidades de comunicação. Inicialmente, o ciberespaço foi guiado pelos princípios da interconexão, da criação de comunidades virtuais e da inteligência coletiva, com destaque para a interconexão que é um fator chave da cibercultura, pela promoção da comunicação que ultrapassa a presença física.

Um grande desafio é a compreensão de que o processo de aprender ultrapassa os espaços educativos físicos e oficiais, sendo necessário reconhecer que a sociedade alterou sua organização e modos de viver, uma vez que o ciberespaço e seus elementos têm relevância (LÉVY, 1999). Nesse sentido, considerando que a comunidade virtual é a base para a inteligência coletiva, Lévy (1999) ressalta que o movimento da cibercultura é universal e constante, sendo promovido pelo ciberespaço, apresentando consistência técnica e oportunizando diversas formas de comunicação entre indivíduos em sociedade.

Assim, o sistema educativo, em seus processos de ensino-aprendizagem, sente diretamente os reflexos das tecnologias digitais da informação e comunicação, da rede de comunicação favorecida pela “[...] internet, que numa conversão de sentidos, flui e se dinamiza, produzindo a inteligência coletiva composta de uma multiplicidade de culturas e ideias que constituem o tecido ciberespaço” (SOARES, 2006, p. 61).

De acordo com Soares (2006, p. 60), o cenário educacional é impulsionado pela:

presença de um ciberespaço que aloja informações das mais diversas ordens, passíveis de serem acessadas através das tecnologias informacionais, coloca em xeque a educação escolar formal e seu domínio, durante quase dois séculos, das fontes e da transmissão de conhecimentos.

Desse modo, presenciamos um momento histórico de significativas mudanças no contexto educacional, pois notamos transformações no processo de ensino, estudos e aprendizagem na presença muito mais ativa e autônoma de estudantes, e na necessidade de inovações pelos sistemas educativos.

3.2.1 Tecnologias Emergentes e Aprendizagens

Segundo Lévy (1999, p. 22), os seres humanos pensam, testam, fazem e refazem as tecnologias. Então, não se trata de algo externo aos indivíduos, mas constituídos com eles, afirmando ainda que essa relação entre humano e ambiente material é indissociável. Nesse panorama, afirma que “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” e que o ciberespaço oportuniza e motiva um aprimoramento e ampliação das relações em sociedade.

Lévy (1999) chama de “zonas de indeterminações” as diversas técnicas que surgem a cada dia de forma inesperada e chama a atenção para a velocidade com que as tecnologias são postas em uso e manuseadas quase que instintivamente. Assim sendo, o referido autor preconiza que as novas tecnologias seriam resultados de ações de grupos humanos voltados para as questões de computação e comunicação, em um movimento coletivo, conceituando, assim, inteligência coletiva como “o estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos [...]” (LÉVY, 1999, p. 28), algo importante na cibercultura e favorecido pelo ciberespaço.

Lévy (1999), ao apresentar o percurso, as mudanças e a ampliação das diversas formas digitais de transmissão de informações, chamou de interfaces os objetos que possibilitam a relação entre a informação digital e o mundo, representados por suportes de entrada, exibições e saída de informações no computador, que facilitam o caminho para a inserção na rede digital. A existência de software e hardware oportunizou uma maior liberdade para o trabalho virtual e os diversos espaços de comunicação. Do ponto de vista histórico, quando surgiu o computador, em 1945, não se previa a grande interferência na vida social, oriunda da virtualização da informação e comunicação. Aproximadamente na década de 1970, foi dado início à ampliação do uso do computador para fins industriais. Contudo, as principais mudanças e ampliações apresentaram-se quando foi criado o computador pessoal, acessíveis, inicialmente, nos países desenvolvidos. Os anos 1980 e 1990 marcaram grandes transformações com a presença cada vez mais forte das tecnologias digitais, que se tornaram a base para o cenário da informação e comunicação.

A criação da informática pessoal é fruto de movimentos sociais que reivindicaram esse direito para sujeitos comuns, a partir disso, houve um aumento da comunicação pela internet, também suscitado por um movimento de jovens na década de 1980 (LÉVY, 1999). A possibilidade de acesso aos recursos de um computador e a transferência de dados, ambos de forma a distância, são funções significativas do ciberespaço. Assim, segundo Lévy (1999), o

ciberespaço é o sistema que agrega mais características condizentes com a universalização da comunicação.

Praticamente qualquer mensagem ou informação pode ser digitalizada e, assim, reproduzida, mantendo os elementos que a compõe. Esse procedimento oportuniza um elevado nível de qualidade não identificado em outras técnicas, com características de “processamento automático, rápido, preciso e em grande escala” (LÉVY, 1999, p. 52). Ainda sobre a digitalização de documentos, Lévy (1999) reafirma que virtual não é sinônimo de imaterial. Apesar disso, o virtual ocupa um espaço significativamente menor que uma informação material. O mundo virtual e a informação em fluxo são dispositivos informacionais oriundos do ciberespaço: no primeiro, as informações são colocadas em um ambiente contínuo, diferentemente do segundo, em que as informações são postas em situações de constantes modificações (LÉVY, 1999).

Lévy (1999) explica a constituição dos hiperdocumentos, também denominados hipertextos (possibilidade de dispor de sons e imagens), apontando como um aspecto significativo dos hipertextos com suporte digital, o manuseio ágil e preciso que ele possibilita, além da interferência do leitor sobre o material disposto.

Segundo Lévy (1999), a mídia é um suporte que encaminha a mensagem, exemplificado pelo rádio, televisão, internet e outros. Multimídia é a disposição e relação de várias mídias. A multimídia compreende a inter-relação de várias mídias para um fim comum, enquanto a unimídia significa várias mídias que seguem para o mesmo lugar, mas por caminhos distintos. Ao relacionarmos à educação, multimídia estaria para a questão interdisciplinar e a unimídia para a multidisciplinar.

A interatividade é compreendida pela atuação de sujeitos em uma relação de informação. A relação interativa é complexa por um fator fundamental que é a possibilidade de reapropriação e recombinação da mensagem recebida (LÉVY, 1999).

Quanto à comunicação pessoal, o correio eletrônico aprimorou a forma e acelerou a troca de mensagens, nos permitindo dispor de mais endereços, além do físico, para a comunicação. Um sistema mais elaborado que o e-mail é a conferência eletrônica, pois possibilita o contato de várias pessoas debatendo sobre um assunto em comum, a partir de grupos e tópicos previamente definidos. Entretanto, ampliando o sentido da conferência eletrônica encontra-se o *groupware*, que permite a gravação das colaborações e os registros do grupo, cujas reflexões são construídas e realimentadas coletivamente (LÉVY, 1999).

As comunidades virtuais têm como base o princípio da interconexão, tratando-se de relacionamentos para interagir sobre questões de interesse comum, através da rede de

comunicação. É certo que as relações estabelecidas nessas comunidades não substituem a importância do contato físico, todavia, não anulam a possibilidade de construção de laços fortes. Nesses grupos virtuais existem regras de convivência e respeito à coletividade. É possibilitada a liberdade de expressão e fomentado o diálogo, oportunizando um espaço de aprendizagem (LÉVY, 1999).

A simulação apresenta-se como uma tecnologia intelectual que facilita o desenvolvimento da inteligência do indivíduo a partir da imaginação, possibilitando, também, a inteligência coletiva pela interação e relações em equipes. Apresenta colaboração para a memória de curto prazo (LÉVY, 1999).

O foco do ciberespaço, portanto, é “a participação em um processo social de inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 194). A política de educação deve considerar o ciberespaço, com todos os seus elementos e possibilidades de serviços, como “mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade” (LÉVY, 1999, p. 167). Nesse panorama, a inteligência coletiva é compreendida como o horizonte motivador, sendo fruto de relações, interações e da interconexão entre os sujeitos.

Quanto à propagação das tecnologias da informação e comunicação em multimeios, Soares (2006, p. 15) ressalta que a disseminação não refletiu apenas nas relações pessoais e profissionais, mas “[...] invadiu as vidas e rotinas das pessoas, tornando-se uma linguagem operacional para interação com o mundo, os fatos, informações e dados, instalando um novo paradigma de integração social a partir do acesso consciente e crítico do ferramental disponível”.

Em meio às tantas possibilidades de interação pelas inovações tecnologias e de elaboração de conhecimentos, Soares (2006, p. 27) ressalta que a internet é um “[...] campo onde os dados se encontram sem qualquer pretensão de ser conhecimento. É a nossa intenção ao acessá-los e deles nos apropriar para um determinado fim que lhes dá identidade de mera ilustração, informação ou de conhecimento”. Ainda nesse sentido, a autora reforça que as informações precisam ser trabalhadas para que se tornem conhecimentos, “pois somente a partir da elaboração cognitiva é que ocorre a construção de novos saberes, causados pela informação, tramitados na rede” (SOARES, 2006, p. 123).

Segundo Soares (2006, p. 38), a internet caracteriza-se pelo “contato com infinitas informações e linguagens, num movimento e espaço completamente babélico e permanentemente surpreendente”. Nesse espaço, é possibilitado que pessoas advindas de culturas distintas e de lugares distantes se encontrem e reencontrem, interajam e construam

novas ideias e conhecimentos. Dessa forma, Brennand, Giebelen e Santos (2011, p. 35) ressaltam que:

Os benefícios do uso das redes eletrônicas estão diretamente relacionados às novas formas de aprendizagem, em que a interação, o acesso ilimitado às informações, que podem se transformar em conhecimento, as questões interdisciplinares e colaborativas somam-se na tentativa de redimensionar os modelos educacionais.

Logo, os modelos educacionais embasados nessas novas tecnologias interferem no processo de ensino-aprendizagem, que, de acordo com Soares (2006, p. 103), podem “instalar uma nova fonte de autonomia pela prática da pesquisa, por parte do docente e do acadêmico, em posse do acesso ao ferramental, conhecimento sobre seu funcionamento e suas aplicações facilitadoras da produção dos saberes”.

As tecnologias têm se mostrado de muita relevância para as transformações sociais, o que tem refletido nos espaços de estudos e aprendizagem. Todavia, as tecnologias só ganham sentido quando vinculadas aos sujeitos que compõem a sociedade, que criam e recriam as próprias tecnologias. Nessa senda, Nicolau e Maciel (2001, p. 197) reforçam que “o homem será sempre o protagonista do processo educacional, e a tecnologia serve como veículo para a melhoria das condições desse processo. Portanto, a educação e a tecnologia precisam se comunicar e dialogar”. Por isso, é percebido o aumento da aproximação entre os setores educativos e tecnológicos, como, por exemplo, a intensificação dos programas de educação a distância desenvolvidos na contemporaneidade.

3.2.2 Educação a Distância (EaD) como modalidade formativa cibercultural

A Educação a Distância (EaD), enquanto modalidade educativa contemporânea, representa um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação que promovem a aproximação e a interação entre professores e estudantes.

De acordo com Almeida e Brennand (2011, p. 177), “[...] a EaD pode ser vista como ponto de intersecção do binômio educação-tecnologia”. Reforçam, nessa compreensão, as especificidades da EaD, que demandam uma metodologia de ensino e de administração diferenciadas da educação presencial, que necessita de suporte técnico para viabilizar um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para os estudantes.

A internet proporciona um espaço de conhecimento e aprendizagem amplo e dinâmico, muitas vezes autoexplicativo; contudo, em relação aos mundos virtuais on-line e off-line, Lévy

(1999) enfatiza que eles se complementam. Essa complementaridade faz-se relevante nos processos desenvolvidos pela EaD.

A presença do computador e a possibilidade do uso da internet potencializaram as relações de interação e estudos realizados pela EaD. Nesse sentido, Soares (2006, p. 58) ressalta que esses recursos “[...] possibilitam a publicação de conteúdos permeados de atividades interativas em que o aluno assume postura participativa e socializada com os colegas, professores, ou tutor e o próprio ambiente virtual”.

A EaD se estrutura a partir das tecnologias da informação e comunicação, e intensifica seus processos de operacionalização para servir a sociedade e aos cidadãos que a compõem, pela necessária formação educacional que a muitos sujeitos é impossibilitada.

Soares (2006, p. 36) ressalta que a EaD, por intermédio das tecnologias emergentes, interfere na atividade discente, podendo favorecer o desenvolvimento do estudante e sua preparação para a vida profissional, pois:

A experiência pedagógica e social da educação a distância, sob um novo paradigma emergente, coloca o educando em contato com tecnologias de interatividade e produção de conhecimento, num exercício de relacionar sua educação e aprendizagem com o mundo do trabalho e das comunicações, povoado de operações informatizadas.

Mugnol (2009, p. 340) afirma que o processo de aprendizagem na EaD exige dos estudantes uma maior dedicação, talvez pela mudança de cultura de estudo a que são submetidos, pois “aos alunos são atribuídas maiores responsabilidades sobre a própria formação, traduzida esta, em maturidade intelectual para estudos individuais e disciplina para o cumprimento das tarefas propostas pelos professores”.

Quanto à relevância da interação entre professores e discentes no processo educativo, mediado pela EaD, Almeida e Brennand (2011, p. 189) apresentam que, “na EaD, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem é determinada pela medida em que discentes e docentes podem interagir mutuamente, tendo as novas TICs como mediadoras desse processo”.

3.3 A APRENDÊNCIA COMO FENÔMENO DA AÇÃO DE ENSINAR-APRENDER: DESAFIOS DOCENTES

Delors (1998) apresenta e discute os 4 (quatro) pilares das aprendizagens necessárias à educação do futuro, entendidas como educação ao longo da vida, pela perspectiva contínua que propõe. Então, como base ou pilares, para a educação são apresentados os fundamentos para:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. É importante ressaltar que esses saberes não se dão de forma isolada ou hierarquizada, mas em conjunto, considerando as dimensões que compõem o ser humano em sociedade.

O valor de cada aprendizagem se justifica por sua especificidade, pois aprender a conhecer está relacionada às maneiras de aquisição de conhecimento. As formas de descobrir os saberes; aprender a fazer, por sua vez, seria a mobilização dos conhecimentos em ações práticas, gerando experiências; aprender a viver juntos se relaciona à ação humana em suas relações sociais; e, por fim, aprender a ser que integra as demais aprendizagens, por ser “alimentada” a partir da realização delas (DELORS, 1998).

Quanto à presença desses pilares da educação no contexto escolar, Delors (1998) reconhece que apenas o aprender a conhecer tem sido privilegiado, seguido do aprender a fazer, embora em menor escala, enquanto o aprender a viver juntos, nas relações de interação e cooperação, de compartilhamento de saberes e aprendizagem coletiva, bem como a atenção às questões pessoais contempladas no aprender a ser, tem sido “desprestigiado” no ambiente de educação formal.

Aprender a conhecer faz-se relevante, principalmente em um cenário global, no qual as informações são de fácil acesso, ampliando-se e renovando-se com surpreendente velocidade. Em sentido semelhante, o aprender a fazer não se dá fora da realidade social; pelo contrário, mostra-se como a concretização das aprendizagens adquiridas, colocadas em ação, para além de ações apenas físicas, mas também, as resoluções de questões subjetivas.

O pilar da educação referente a aprender a viver junto é um grande desafio, pois, embora sejamos seres humanos e, naturalmente, desejemos conviver com os nossos semelhantes, a cultura da concorrência, da competição, a presença da inveja e do orgulho, historicamente, são fatores que interferem na busca pelas relações coletivas. Dessa forma, é pertinente e importante o trabalho das relações interpessoais, o reconhecimento do outro e a consciência da vida em coletividade, como fatores imprescindíveis à sociedade do conhecimento. O último pilar da educação é referente a aprender a ser, considerando a importância do ser humano e as várias dimensões de sua vida, como fator crucial de desenvolvimento humano (DELORS, 1998).

Os saberes para a educação do futuro abordados por Morin (2000) dizem respeito às demandas educacionais para a sociedade emergente. Apontam as lacunas dos processos educativos e afirmam a necessidade de olharmos para as questões cruciais do processo de formação do ser humano, a partir da integração dos saberes e das pessoas. Superar o saber fragmentado e entendê-lo como um organismo que precisa se articular com as diversas partes

que o compõem, como premissa de sobrevivência, deve ser a “bandeira” dos processos educativos e organizacionais, de uma forma geral.

Quando o propósito educativo é formar para a realização, considerando as várias dimensões da vida e dos sujeitos sociais, não basta aprender a conhecer, é preciso, segundo Assmann (2007, p.29), reencantar a educação, passando pela possibilidade de promover verdadeiras situações de aprendizagem, que sejam vividas de forma ativa e prazerosa, assim, “o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”.

Considerando aspectos individualistas e materialistas, que se apresentam na sociedade contemporânea, Assmann (2007, p. 26) acredita que “a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade”. Para tanto, Assmann (2007) reforça que a aprendizagem significa vida. Assim, ela deve ocorrer ao longo de toda a nossa existência. A clareza dessa situação nos sensibiliza a agir de maneira mais ativa nos contextos em que o processo de aprender ganha mais evidência, como no espaço escolar, por exemplo. Nesse sentido, Delors (2010) argumentou em favor da educação como processo permanente, que para além de subsidiar uma preparação para a vida profissional, embasa a construção do sujeito crítico social, motivado aos processos de aprendizagem e interessado nas relações e interações sociais.

Assim, são postos muitos desafios a ação docente, que refletem no processo de ensino-aprendizagem na organização educacional. Entre eles, o reconhecimento da importância das dimensões que compõem os sujeitos e o reflexo disso na construção social, em um cenário com forte presença das tecnologias digitais da informação e comunicação, bem como a valorização dos pilares da educação como cruciais para a vivência em um mundo globalizado. Para tanto, torna-se imprescindível a atenção dispensada à formação dos profissionais docentes para o enfrentamento dos desafios postos a educação no contexto brasileiro.

3.4 FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DA NORMATIZAÇÃO ÀS DISSIDÊNCIAS

Para discutir sobre a formação de professores no contexto brasileiro, tornar-se pertinente identificar importantes momentos históricos vividos por essa formação ao longo da sua construção. Por isso, apresentamos o Quadro 3, para que de forma sucinta possamos observar esse percurso.

QUADRO 3: Situações históricas da formação de professores no Brasil.

Período	Situação
1827-1890	Ensaaios intermitentes de formação de professores que se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava o professor a se instruir no método do ensino mútuo e se estende até 1890, quando prevalece o modelo das escolas normais.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.
1934	Criação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Significou a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores.
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais. Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939 e Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (HEM). Lei n. 5.692/71.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. LDB n. 9394/96.

FONTE: Saviani (2009, p. 143-155) e Scheibe (2008, p. 47).

Ao observar o Quadro 3, é possível perceber a longa trajetória percorrida pelas “políticas” de formação de professores no Brasil, mais evidente a partir do século XIX, com a instituição dos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2009).

Considerando as situações elencadas, é possível ressaltar que, inicialmente, com a constituição das escolas normais, as ações relacionadas à formação de professores para o ensino primário geraram novas expectativas para o cenário educativo, vislumbrando a relevância dos saberes pedagógico-didático em detrimento de uma formação apenas conteudista. Nesse contexto, as principais mudanças, advindas da escola normal estavam embasadas no fortalecimento teórico da matriz curricular, bem como na ênfase da questão prática a partir da instituição das Escolas-Modelo no âmbito das escolas normais. Todavia, em um processo de aperfeiçoamento das ideias iniciadas com as escolas normais, os institutos de educação surgem com iniciativas para o enfrentamento dos impasses e discontinuidades que a preparação de professores permanecia a vivenciar na realidade brasileira, apresentando um projeto de escola de professores que dispunha de uma estrutura mais ampla, tanto de elementos curriculares e práticas de ensino, quanto de espaços físicos para o desenvolvimento das habilidades necessárias a formação docente (SAVIANI, 2009).

Com o Decreto-Lei n. 1.190, de 1939, foi organizada a formação de professores, em nível de licenciatura, para o ensino secundário, que contemplava uma parte significativa da formação, com saberes específicos da área de atuação e uma parte final e menor da formação referente aos saberes didáticos. Nesse contexto, o Decreto-Lei n. 8.530, de 1946, também previa uma divisão dos saberes específicos e didáticos para candidatos a professores do ensino primários que estudavam nas escolas normais. Contudo, com a Lei n. 5.692/71, houve uma

significativa mudança no cenário da formação de professores para o ensino primário, tornando-se essa formação apenas uma habilitação possível ao estudante do ensino secundário, denominado segundo grau (SAVIANI, 2009).

Logo, ao considerar os dois modelos de formação de professores (modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático) discutidos por Saviani (2009), percebemos que, durante a história da formação de professores, na realidade brasileira, houve boas iniciativas que almejavam contemplar uma formação que ultrapasse as bases específicas e alcançasse os saberes didático-pedagógicos tão imprescindíveis à formação docente. Todavia, embora tenhamos chegado, em alguns momentos, perto dessa concretização, isso ainda se apresenta como dilema a ser superado nos processos de formação docente.

Por fim, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96 manteve a previsão dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores como uma possibilidade para a preparação de professores de maneira mais rápida, em cursos com uma menor duração, o que foi visto com receio pela população que acompanhava o difícil trajeto de tentativas em busca de uma política efetiva de formação de professores no cenário brasileiro.

Nesse contexto, ao discutir a educação na era do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), período referente à instituição da LDB n. 9394/96, o professor Hermida (2008) ressalta as propostas que permeavam o cenário político: de um lado a proposta do governo e do outro as considerações da sociedade civil organizada. Segundo o referido autor, a proposta do governo, embora bem definida e organizada, apresentava contradições quanto aos objetivos proclamados e objetivos reais, no qual o dever do Estado resumia-se à universalização da educação com garantias de gratuidade apenas para o nível fundamental, e progressiva universalização do ensino médio, não se falando sequer no direito à educação superior.

Também nessa concepção, as propostas pedagógicas priorizavam o individual em detrimento do social ou do coletivo. Em contrapartida, a proposta da sociedade civil previa a busca de igualdade, da participação democrática e da justiça social, almejando mudar o modelo vigente e transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Nesse contexto, a educação era entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social. De uma forma geral, Hermida (2008) tece uma crítica à reforma proposta pelo governo FHC, ressaltando que esta buscava apenas manter os interesses das classes dominantes.

Apesar disso, a aprovação da LDB n. 9394/96 em 1996 marca um novo tempo para a educação brasileira, mantendo-se em vigor, embora acrescidas de ajustes, há 20 anos. Assim, a

formação de professores para a educação básica no Brasil está regulamentada na LDB n. 9394/96, quando, em seu artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Essa definição da formação para o exercício da profissão docente reforça a relevância da preparação para as atribuições do fazer pedagógico, que exige uma ampla formação, por ser um exercício complexo, que reflete no processo educativo e nas mudanças sociais advindas desse processo. Ainda no sentido de alimentar essa questão, o parágrafo 3º do artigo 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais aponta que “a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015, art. 9), podendo, subsidiariamente, fazer “uso de recursos e tecnologias de educação a distância”, como prevê o parágrafo 3º do artigo 62 da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 62).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei n. 13.005 de junho de 2014, traz, entre as suas diretrizes, o compromisso com a valorização dos profissionais da educação. Dado o tamanho desafio de um plano para um futuro em 10 (dez) anos, a perspectiva docente não poderia se ausentar desse planejamento, tendo em vista as imprescindíveis atribuições desse profissional para a concretização dos planos que se desenvolverão no âmbito dos processos educativos.

Dentre as metas e suas respectivas estratégias, estabelecidas no atual PNE, destacamos as questões vinculadas aos professores e as suas formações. Nesse sentido, quanto a Meta 1, que versa sobre o planejamento para a educação infantil, é posto como estratégia 1.8 “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014, p. 50). Essa proposição reforça a relevância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil e aponta a necessária preparação em nível superior para a formação docente.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da Resolução n. 2/2015, a docência deve ser compreendida como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Trata-se de um conceito amplo e que expressa a complexidade da função docente em sua prática profissional, que vai muito além de uma postura mecânica de passar conteúdo em uma sala de aula, sem compreender e considerar o contexto que permeia o processo educativo. Em relação a essa questão, Assmann (2007, p. 34) destaca que “[...] o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar”.

Os cursos de formação inicial de professores são destinados a preparar profissionais para atuarem na educação básica, em seus diversos níveis e modalidades, dentre as quais a educação a distância também é contemplada. Nesse cenário, o profissional deve, para além de dominar os saberes de uma área específica, ter conhecimentos de elaboração e execução de projetos, de gestão educacional e de avaliação como um todo (BRASIL, 2015), para que possa contribuir com segurança e competência no ambiente escolar. Assim, para exercer essas atribuições, também demandadas ao docente, é preciso uma formação ampla, que disponha de saberes práticos que contemplem, por exemplo, as competências relacionadas às tecnologias da informação e comunicação, como prevê a Resolução n. 2/2015 sobre a formação de professores. Pois, considerando-se o estabelecimento de uma base comum nacional, deve-se capacitar, também, para o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

No tocante ao processo de alfabetização de crianças, estabelecida na meta 5 (cinco) do PNE (2014-2024), faz-se relevante observar a preocupação com a presença das tecnologias pedagógicas a serem contempladas na formação de professores que trabalharão nesse nível educativo, sendo colocado como estratégia 5.6 “promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras[...]” (BRASIL, 2014, p. 59).

Ao se considerar a meta 7 (sete) do referido PNE, a qualidade da educação básica deve ser fomentada a partir das tecnologias digitais da informação e comunicação, disponíveis para o meio educacional. Para tanto, segundo a estratégia 7.12, é necessário:

incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014, p. 63).

Dentre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, destacamos: a qualidade dos cursos ofertados pelas instituições, a devida articulação entre teoria e prática, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a relevância da base teórica e do valor da interdisciplinaridade; a igualdade de acesso a formação inicial e continuada do magistério, bem como a devida articulação entre essas formações e os diferentes níveis e modalidades de ensino, além da valorização da formação continuada como relevante para a profissionalização docente (BRASIL, 2015).

Na realidade brasileira, no que tange à formação docente, a LDB n. 9394/96, em seu artigo 62, parágrafo 2º, dispõe de definições sobre a formação continuada para essa profissão, em que a Educação a Distância é colocada como possibilidade para estudos contínuos e complementares (BRASIL, 1996), buscando impulsionar ações que favoreçam a capacitação profissional, almejando um processo educativo de qualidade. Nesse sentido, Soares (2006, p. 109) reforça que “a formação continuada de professores rumo a profissionalização responde à necessidade de qualificar a educação e suas relações, da mesma forma que outros segmentos produtivos buscam em relação aos seus processos”, mostrando que a preparação continuada é pertinente e relevante no seio de qualquer profissão ou área de formação.

Buarque (2012) caracteriza como principal desafio da educação contemporânea preparar o educador para as demandas postas pelas gerações da sociedade da informação e comunicação, que além dos atuais recursos disponíveis, precisa considerar a velocidade com que o conhecimento se renova. Corroborando essa perspectiva, Formiga (2012, p. 378) ressalta que “a revolução técnico-científica e seus impactos na economia, bem como o modo de operar das empresas e dos governos, obrigam as profissões e ocupações a se renovarem em intervalos de tempo cada vez menores, já não sendo possível formar profissionais para toda a vida”. Essa questão enfatiza a certeza de que a formação continuada não é uma opção para o docente, nem algo que se espere fazer após sua diplomação, mas algo que se atualiza enquanto se constrói.

Dessa forma, o processo de formação de professores, que se inicia nos cursos de licenciatura, perdura por toda uma trajetória de vida profissional. O fazer pedagógico exige dos profissionais talvez um pouco mais do que em outras profissões, uma renovação contínua de

suas ações, atendendo às mudanças sociais e as especificidades dos estudantes, sujeitos desse processo. Assim, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39), o que motiva os processos de mudanças e de renovação das ações educativas. Quanto a isso Libâneo (2011, p. 12) ressalta que:

Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Nessa mesma direção, Sander (1998, p. 19) já reforçava a relação fundamental de complementaridade entre as instituições de educação básica e superior, ao dizer que “valorizar a universidade e seus professores e pesquisadores significa valorizar o ensino básico, seu magistério e seus alunos”. Dessa forma, não seria possível, nem necessário, definir qual o nível mais importante ou prioritário, pois ao contemplar um se impulsiona o desenvolvimento do outro no caminho de uma educação de qualidade.

Em relação aos cursos de formação de professores, com o propósito de contemplar todas as dimensões da formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam que deverão estar estruturados sob três núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...]; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...]; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015, p. 10).

Quanto à qualidade da educação superior, apresentada na Meta 13 do PNE 2014, ressaltamos a estratégia 13.4, que aponta como caminho possível a promoção da melhoria da:

qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática [...] (BRASIL, 2014, p. 76).

Assim, considerando do perfil do egresso de cursos de formação inicial de professores, previsto no Artigo 8 da Resolução n. 2/2015 do CNE, é possível ter uma dimensão da difícil, ampla e complexa tarefa das instituições formadoras e suas equipes de gestão e execução dos

cursos. Não é uma tarefa simples preparar um profissional que tenha em sua formação e consiga estar qualificado para questões envolvendo: ética, compromisso, educação básica, processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, conteúdo específico e pedagógico, abordagens metodológicas, interdisciplinaridade, meios de comunicação, tecnologias da informação e comunicação, relações de cooperações institucionais, problemas socioculturais e educacionais, postura investigativa, integrativa e propositiva, diversidade cultural, gestão da educação e legislação educacional (BRASIL, 2015). Desse modo, é notória a complexa e desafiadora tarefa de formar professores qualificados, quando consideramos todo o cenário da educação brasileira, tanto das escolas públicas quanto das instituições formadoras.

3.4.1 Aprender a “ser” professor(a): perspectivas da formação docente

Ao pensar o sistema educativo, Delors (1998, p. 154) reforça que “professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação”. Para tanto, direcionamos nossos olhares para a formação do educador que se propõe a tornar-se docente na sociedade atual.

A sociedade contemporânea instiga-nos a reflexão a respeito da inserção das tecnologias digitais nos processos educacionais. Nesse cenário, Lopes (2005) chama atenção para a necessidade de pensarmos sobre o papel do professor frente a essa questão e apresenta alguns desafios como: compreender o sentido de ensinar e aprender no contexto posto; reconhecer que a aprendizagem se concretiza também por relações coletivas; considerar a interferência dos sentidos abstratos como sentimentos e emoções no processo educativo, além de reconhecer que a técnica é necessária; porém, que as relações com seres humanos apresentam-se como um processo complexo e imprescindível. Assim, como ressaltou Delors (1998, p. 157), “é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino”.

É desafiador, embora necessário, reconhecer que professores e estudantes assumem papéis igualmente imprescindíveis, sendo agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Também é preciso reconhecer que as contribuições das tecnologias digitais superam as tradicionais formas de conceber as relações de aprendizagem. As contribuições dessas tecnologias no processo de aprendizagem levam-nos a perceber que precisamos reconhecer que se aprende no coletivo, na interação com o outro, e isso não se dá sem as relações permeadas

de sentimentos e emoções. Educação é vida, e esta não se concretiza sem as interações que envolvem humanos e tecnologias (LOPES, 2005).

Quanto a isso, Freire (1996, p. 45) ressaltava que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

A sociedade da informação e comunicação alterou significativamente os sistemas tradicionais de educação. O cidadão mudou seu modo de ser e agir e o estudante chega à escola demandando mais que o ofertado apenas em uma sala de aula, por um sistema tradicional, individual e “fechado” de aprendizagem. A escola precisou e “naturalmente” tem tentado mudar, ajustar, repaginar sua forma de trabalhar, como enfatiza Belloni (2013, p. 246), ao dizer que “[...] a principal razão para que as TIC entrem com força na escola em todos os níveis é que elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social”. Por isso, cabe-nos pensar a figura do professor frente a esse novo cenário de trabalho com a forte influência das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Charlot (2012, p. 105), refletindo sobre a função docente, assevera que “ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula”. Podemos observar que essa passagem reforça a complexidade que envolve o docente, que mobiliza saberes sociais e profissionais, que precisa decidir sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas, progredindo, regredindo, ajustando caminhos, enfim, entregando-se ao fazer educativo.

Para Charlot (2012, p. 113), há três questões que podem nortear a formação de professores: “O aluno tem ou não uma atividade intelectual?”; “[...] Qual o sentido dessa situação para o próprio aluno?”; “Qual o prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual”? Considerando as indagações postas, entendemos que a relevância da formação docente está em compreender a necessidade de conhecer os estudantes, pensar, elaborar e propor situações que os levem a desenvolver suas potencialidades e interesses e os permita progredir a partir de processos de aprendizagem.

Ao discutir a existência de uma nova escola na sociedade contemporânea, Libâneo (2011, p. 29) resalta que a presença do professor é garantida e imprescindível, nesse novo contexto, “para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados as mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana”. Também, Sander (1998, p. 15) chamou a atenção

para o singular papel desempenhado pelo educador, mesmo em uma sociedade com tecnologias avançadas:

[...] nem mesmo as extraordinárias possibilidades de integração dos multimeios que atualmente se nos oferecem eliminam o papel central do professor como líder mentor, facilitador e conselheiro. Sua presença física, e não apenas virtual, continua a desempenhar uma função-chave no processo pedagógico.

Nesse sentido, embora atualmente exista facilidade de acesso a informação, para além do espaço escolar, Pimenta (2012, p. 46) ressalta que “trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimentos é uma tarefa primordialmente da escola”. Desse modo, o espaço escolar deve favorecer uma postura crítica dos aprendizes nesse processo de análise de informações e de construção de conhecimentos. Cabe ao professor, enquanto “[...] profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente” (PIMENTA, 2012, p. 46), realizar essa tarefa.

Nessa mesma direção, Belloni (2013, p. 251) também reforça a importância do papel docente na atual sociedade. Contudo, enfatiza a importância de uma formação de qualidade que prepare o professor para atuar em novos e complexos contextos, afirmando que “não pensamos que as tecnologias possam substituir o professor, muito pelo contrário, acreditamos que exigem dele uma atuação bem mais complexa, para a qual ele não está sendo bem preparado”.

Libâneo (2011, p. 86) faz uma reflexão sobre a possibilidade do professor, em sua ação profissional, exercer uma postura fundamentada na abordagem histórico-cultural, de forma que “planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acerto e erro), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar [...]”. Para tanto, o autor ressalta a necessária formação e motivação docente que respalde uma postura inovadora e diferenciada.

Ademais, Libâneo (2011, p. 89) discute a difícil situação da profissão docente no cenário da educação brasileira, destacando fatores que interferem no perfil do ingressante e do licenciado ao cargo de professor, usando o termo “desprofissionalização” para explicar o seu posicionamento:

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciaturas, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos

casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso.

Ao se considerar o caótico cenário apresentado, podemos pensar nas “lutas” que precisam ser travadas para que o contexto dessa profissão mude seu status. Todavia, a complexidade desses fatores esbarra em questões políticas, culturais e sociais, mostrando-se um grande desafio refletir sobre esses pontos.

Referente a esse desafio, Sander (1998, p. 18) já ressaltava as necessárias reivindicações pertinentes ao contexto educacional, ao dizer que, “a fim de contribuir para a redução das desigualdades sociais e econômicas, o sistema educacional, tanto em sua forma tradicional como em sua expressão virtual, tem que buscar apoio político e suporte financeiro, para não reproduzir as iniquidades vigentes na sociedade”. Soares (2006, p. 115) corroborou esse pensamento, reforçando que “não basta pensar na formação e na capacitação do professor, mas cobrar políticas educacionais que contribuam para a efetivação das transformações necessárias ao sistema escolar”.

Quanto a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente apontam, em seu Art. 18, que “compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira [...]” (BRASIL, 2015, art. 18). Nesse sentido, também observamos o planejamento educacional da década vigente, quando o PNE 2014 apresenta, na meta 18, a seguinte proposição:

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional [...] (BRASIL, 2014, p. 82).

Ainda diante dos problemas (difíceis condições de trabalho, baixos salários, violência, entre outros), de grande relevância e enfrentados pelos profissionais da educação no cenário brasileiro, Assmann (2007, p. 23) pondera que “a luta pela revalorização e redignificação, salarial e profissional, dos docentes adquiriu tal prioridade que muitos já nem se lembram de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional”, o que caracteriza-se como questão central do fazer educativo e do processo de ensino e aprendizagem.

3.4.2 Sobre a “práxis” da formação de professores: que competências?

Refletindo sobre teoria e prática no processo educativo, Pimenta (2012, p. 28), reconhece os saberes práticos como cruciais para a função docente. Todavia, ressalta que:

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Na tentativa para compreender a relevância da profissão docente, é preciso o preparo para exercê-la, cientes de que a fragilidade na sua execução pode acarretar prejuízos na formação de sujeitos sociais. Então, não se trata apenas de conhecer os conteúdos a ser ministrados em uma aula, mas de compreender as dimensões do humano que se relacionam com o processo de aprender e de conviver em sociedade. A postura crítica frente aos saberes estudados e construídos, o respeito aos atores do processo educativo, a busca contínua pela superação do aprendido são características do processo educativo baseado pedagogia discutida por Freire (1996).

Quanto aos processos educativos, Perrenoud (1999, p. 52) discute a pedagogia das competências como uma possibilidade de mudança no cenário educacional, ultrapassando os limites de uma teoria desvinculada da prática, na qual identifica-se que conhecimentos e competências são lados de uma mesma moeda na ação educativa, mostrando que, desde a escola, é possível e pertinente construir competências, para que seja dado sentido aos processos de aprendizagem. Todavia, deixa claro que “o sistema educacional só pode formar em competências desde a escola se a maioria dos professores aderir livremente a essa concepção de sua tarefa”, compreendendo que a tarefa docente vai além de passar conteúdos e saberes previamente construídos e a postura desse profissional é imprescindível para as mudanças nas práticas pedagógicas.

Também, em relação ao trabalho docente, Delors (1998, p. 157) ressaltou que:

o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

Assim, são postas por Perrenoud (1999) as implicações docentes na busca por uma educação baseada na pedagogia das competências, como pode ser observado no Quadro 4.

QUADRO 4: Atitude docente na abordagem por competências.

Atitude	Compreensão
Abordar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados	O conhecimento visto como caminho e não como fim. É a partir da mobilização dos conhecimentos que se constroem as competências. Vencer os medos, arriscar e aprender durante a construção dos saberes.
Trabalhar regularmente por problemas	Uma possibilidade de mobilizar os saberes dos educandos de maneira complexa e desafiadora, dando mobilidade e criatividade ao processo de aprender.
Criar ou utilizar outros meios de ensino	Pensar em novas maneiras de executar ações conhecidas, planejar o trabalho considerando o espaço para além da sala de aula.
Negociar e conduzir projetos com os alunos	O diálogo com os estudantes é fundamental para definir os caminhos a serem seguidos para se alcançar os objetivos propostos. Os discentes precisam se sentir parte integrante do seu processo educativo.
Adotar um planejamento flexível, improvisar	Estar atento às respostas que surgem dos trabalhos desenvolvidos, percebendo que as coisas estão concatenadas e as possibilidades emanam das próprias experiências.
Estabelecer um novo contrato didático	O estudante é visto como agente ativo do processo e é considerado pelo docente que também se entrega profundamente aos trabalhos desenvolvidos.
Praticar uma avaliação formativa	Entender a avaliação como fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um processo que envolve todos os docentes em suas variadas áreas. “Reconfigurar” os professores para essa ação que muitas vezes é executada de maneira mecânica.
Dirigir-se a uma menor compartimentação disciplinar	Quanto menos rígida a composição da matriz curricular e quanto mais flexível for, maior a implicação e preparação dos docentes para garantir o trabalho colaborativo em benefício dos estudantes.

FONTE: Baseado em Perrenoud (1999, p. 53-70).

A partir da leitura de Perrenoud (1999), percebemos uma possibilidade para a ação docente e sistemas educativos na qual obter informações e conhecimentos, sem articulação com uma prática estruturada que possibilite a construção de competências, não garantem o sucesso dos processos pedagógicos. Nesse sentido, Assmann (2007, p. 32) reflete que “a educação só consegue bons “resultados” quando se preocupa com gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades para saber “acessar” fontes de informação sobre os mais variados assuntos”. Dessa forma, essas colocações são pertinentes para reflexões dos agentes envolvidos no planejamento e oferta de cursos de formação de professores, bem como para os profissionais que já exercem a função docente.

Enquanto nos cursos de formação de professores, muitas vezes, existe uma preocupação com a oratória e didática necessária a ação docente, Freire (1996, p. 113) nos lembra que a arte de escutar também é uma qualidade necessária ao professor, pois é pela escuta e leitura das situações que se consegue pensar e agir de forma assertiva. Logo, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala

com ele”. Quando os planos e projetos não são elaborados para os estudantes, mas com os estudantes, eleva-se a possibilidade de conquistas compartilhadas e resultados educativos satisfatórios.

Nesse sentido, Pimenta (2012) propõe uma discussão sobre o conceito de professor reflexivo³ e diferencia o processo de reflexão, atrelado ao ato de pensar sobre algo, possível aos sujeitos de uma forma geral, e o termo professor reflexivo utilizado para dirigir-se ao professor na sua ação profissional que pensa sobre os trabalhos desenvolvidos no contexto escolar e sobre as práticas realizadas, o que pode impulsionar novas experiências educativas.

Mais ainda, Pimenta (2012) reconhece a pertinência dessa perspectiva em que os saberes práticos motivam os trabalhos e incitam uma postura de pesquisador por parte do professor que se apresenta enquanto reflexivo frente às suas práticas. Contudo, questiona o tipo e as condições de reflexão que os professores estariam adotando, pois a reflexão individual sobre ações práticas e particulares do processo educativo limitaria a atuação do professor ao resumido espaço escolar e de sua sala de aula. É interessante ressaltar que, embora a reflexão seja muito importante, é necessário o posicionamento ativo frente ao contexto social, a tomada de decisão e a atitude crítica do docente (PIMENTA, 2012).

Assim, Pimenta (2012, p. 29) reforça a importância da articulação entre teoria e prática, enfatizando que os limites do foco na ação prática serão superados “a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas”. Dessa forma, a ação docente se concretiza nas relações coletivas, considerando os sujeitos sociais e o contexto histórico-cultural do qual fazem parte, entendendo a escola como uma comunidade aberta.

3.5 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE: DA GESTÃO ÀS “APRENDIZAGENS ABERTAS”

Sobre os termos utilizados para se referir à sociedade atual, Assmann (2007) afirma que sociedade da informação (SI), sociedade do conhecimento (SC) e sociedade aprendente (SA) são nomenclaturas equivalentes para definir a sociedade contemporânea, fruto de mudanças econômicas, políticas, tecnologias e da informação. Contudo, enquanto a primeira denotaria uma impressão mais tecnicista da sociedade, a segunda apresenta-se como uma realidade em

³ Termo “professor reflexivo” apresentado por SCHON, Donald. **La formación de Profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992, discutido por Pimenta (2012).

que os sujeitos e os saberes construídos são mais relevantes, e a terceira mostra-se como uma inspiração a compreensão da aprendizagem (ou “aprendência”) como imprescindível às relações que nos move e move o mundo em seu processo de evolução.

Em relação às organizações, Assmann (2007, p. 86) define como organização aprendente “aquela na qual os agentes envolvidos estão habilitados para buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou, no caso de sistemas humanos, pelos quais estão efetivamente interessados”. Assim, fica evidente que as pessoas, enquanto agentes criadores e mobilizadores de conhecimentos, são peças fundamentais para o desenvolvimento de organizações.

Quanto à questão da gestão das organizações é preciso compreender que “[...] organizações aprendentes implicam numa redignificação, personalizada e coletiva, dos sujeitos aprendentes. Isso significa que tanto os indivíduos envolvidos como a própria dinâmica dos conjuntos organizacionais precisam impregnar-se de um novo humanismo” (ASSMANN, 2007, p. 89). Dessa forma, a lógica da gestão se aproxima muito mais das questões envolvendo o humano, ou seja, as pessoas, do que as problemáticas dos processos administrativos como um todo.

Em uma organização aprendente, na sociedade contemporânea, cujas tecnologias digitais da informação e comunicação estão em evidência, saber os princípios do conhecimento pertinente, um dos saberes discutidos por Morin (2000), por exemplo, é de grande relevância para o desenvolvimento de uma organização. Partir do geral para o particular, ter uma visão global dos processos para se localizar nas situações é importante para compreensão do contexto organizacional. Todos devem ser reconhecidos como colaboradores em uma organização e devem se sentir copartícipes dos trabalhos desenvolvidos e dos serviços ofertados.

Dessa forma, para pensar a questão da gestão escolar, buscamos em Luck (2009) que a define como “o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia [...]” (LUCK, 2009, p. 24). Nesse contexto, considerando a gestão escolar como prática educativa, esta busca “promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino [...]” (LUCK, 2009, p. 24).

Nesse sentido, Luck (2009) ressalta a qualidade do processo educativo, no tocante ao ensino-aprendizagem, como um aspecto de fundamental importância nas ações de gestão

escolar na contemporaneidade, reforçando a responsabilidade que compete aos profissionais implicados nesse contexto, apontando que:

Já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LUCK, 2009, p. 12).

Assim, buscando explicar o contexto educativo, Luck (2009) ressalta a importância dos sujeitos que compõem o espaço escolar, conceituando suas atuações a partir da compreensão de educação como processo que impulsiona o desenvolvimento das pessoas, sendo “organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo [...]” (LUCK, 2009, p. 19). Para a visualização dos conceitos discutidos, observemos o Quadro 5:

QUADRO 5: Sujeitos do espaço escolar

Sujeitos	Conceitos
Professores	Profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e, sobretudo, por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais.
Alunos	Pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social.
Funcionários	Colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais. Sua atuação contribui de forma significativa para o trabalho educativo, tendo em vista a infraestrutura que oferecem e sua presença nos vários segmentos da escola.
Gestores Escolares	Constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

FONTE: Luck (2009, p. 21-22).

A organização escolar é composta por vários membros que atuam de maneira articulada. No entanto, compete aos gestores o complexo exercício de gerir os processos educativos desencadeados no âmbito escolar. Cabe também observar as dimensões que compõem a gestão escolar no atual contexto social. Para tanto, nos atamos aos princípios discutidos por Luck (2009) ao apresentar 10 (dez) dimensões da gestão escolar distribuídas nas áreas de organização e implementação, como pode ser observado no Quadro 6.

QUADRO 6: Dimensões da gestão escolar.

Áreas	Dimensões
Organização	Fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional
	Planejamento e organização do trabalho escolar
	Monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola
	Gestão de seus resultados
Implementação	Gestão democrática e participativa
	Gestão de pessoas
	Gestão pedagógica
	Gestão administrativa
	Gestão da cultura escolar
	Gestão do cotidiano escolar

FONTE: Luck (2009, p. 26).

Luck (2009) destaca que essa separação das dimensões da gestão escolar em áreas mostra-se pertinente apenas para fins de estudo e de compreensão. Todavia, na prática, essas dimensões apresentam-se articuladas em uma relação dinâmica em favor de um processo educativo efetivo. Percebemos que as dimensões relacionadas à organização se aproximam das questões de planejamento sistemático do universo escolar, enquanto as dimensões vinculadas a área de implementação dizem respeito à execução dos planos realizados e os frutos de mudanças que esses geram.

Dentre as 10 (dez) dimensões apontadas por Luck (2009), trabalharemos com 3 (três), a saber: Planejamento e organização do trabalho escolar, Gestão de pessoas e Gestão pedagógica. Essa escolha foi feita por identificarmos a relação com os propósitos da investigação aqui exposta. Ressaltamos que a dimensão “Fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional” foi contemplada, em parte, nos estudos abordados no ponto 3.4 deste trabalho.

Nesse panorama, a dimensão do planejamento e organização do trabalho escolar é uma questão de extrema relevância para o desenvolvimento educacional de uma organização, pois é a partir do planejamento que se definem os objetivos e os caminhos a serem seguidos para que os propósitos institucionais sejam alcançados. Assim, essa dimensão apresenta-se como uma ação imprescindível para a gestão escolar e o processo educativo como um todo, devendo ser contínua, sistemática e flexível. Logo, o planejamento compreendido enquanto procedimento de reflexão, pode ser conceituado como “processo mental, dinâmico, contínuo e complexo, de modo a acompanhar os estágios de tomada de decisão que antecedem, acompanham e sucedem

a realização de intervenções sistematizadas e orientadas para a consecução de resultados” (LUCK, 2009, p. 35) no contexto escolar.

Luck (2009) chama atenção para a importância do planejamento enquanto mapa de passos a serem seguidos pela equipe escolar, ressaltando que o planejamento só ganha sentido quando é colocado em prática. Assim, torna-se necessário materializar o planejamento em documentos norteadores da prática educativa, dentre os quais podemos destacar os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), ou seus similares.

No tocante à gestão de pessoas, como importante dimensão da gestão escolar, é pertinente ressaltar que a educação é um “processo humano de relacionamento interpessoal” (LUCK, 2009, p. 82) e, por isso, são as pessoas em suas diversidades e competências, o grande diferencial do processo educativo em busca de uma educação de qualidade. Nesse sentido, o trabalho da gestão escolar encontra nessa dimensão seu principal recurso e seus principais desafios, pois é preciso desenvolver os princípios de uma gestão mobilizadora, do trabalho coletivamente organizado e do compartilhamento de saberes, que envolvem muitos fatores de relacionamentos para sua construção.

Luck (2009, p. 83) elenca os elementos fundamentais da gestão de pessoas no contexto educativo, citando: “Motivação e compromisso com o trabalho educacional; Trabalho de equipe; Diálogo e comunicação abertos e contínuos; Inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional; Capacitação em serviço; Avaliação e auto avaliação”, e assim nos possibilita pensar a importância e complexidade dessa dimensão da gestão escolar no âmbito educativo, principalmente considerando a realidade da Educação a Distância que por vezes exige o contato, mesmo da equipe responsável pelos projetos, por meios não presenciais.

Em relação à gestão pedagógica observamos nessa dimensão um olhar mais centrado no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento educacional e na formação dos estudantes, no real propósito da instituição educativa. Por isso, percebemos que as demais dimensões da gestão escolar se aproximam naturalmente desse princípio, por ser, segundo Luck (2009), a dimensão mais relevante do trabalho da gestão escolar. Essa dimensão contempla a articulação dos vários procedimentos, recursos, estratégias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, assim, “trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LUCK, 2009, P. 96).

Ao refletirmos sobre as atribuições dos profissionais da educação, como agentes e gestores de processos de ensino-aprendizagem e promotores da formação humana em um

mundo em mudanças e transformações sociais, lembramos Freire (1979, p. 11) ao afirmar que, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentalizando para melhor lutar por esta causa”. Sendo assim, as questões humanas e tecnologias não devem ser vistas como antagônicas, mas, sobretudo, como complementares e necessárias a atual vivência no complexo sistema social.

Historicamente temos aprendido, principalmente, na escola a separar as áreas, a partir das disciplinas. Assim, tratamos as questões e problemas separadamente, tentando eliminar um de cada vez. Todavia, o despertar para as relações complexas e globais suscita a emergência de reaprendermos a lidar com a questão do todo e suas partes, principalmente quando nos surpreendemos no cenário fora dos muros das escolas. Isso reforça a concepção educadora das várias organizações, que em suas diversidades, já podem ter “acordado” para ver o mundo globalizado (MORIN, 2000).

Delcin (2005) enfatiza que, com a emergência das tecnologias digitais, o processo de aprendizagem passou de um pensamento linear para um pensamento hipertextual, favorecido por ambientes abertos de aprendizagens. Esse fator interfere na ação educativa, nas diversas organizações, com ênfase no papel do professor no contexto escolar, que é desafiado a se apropriar dos benefícios que as tecnologias podem representar aos processos de ensino-aprendizagem e a reformular as metodologias na sua prática docente. Dessa forma, o autor caracteriza como o grande desafio da interação entre professor e aluno, a partir dos ambientes virtuais e do mundo hipertextual, a motivação do docente, o seu despertar para esse outro “mundo”, para que promova nos estudantes a compreensão de que são responsáveis por seus processos de construção de saberes, sendo necessário continuar buscando e aprendendo em outros espaços, além da escola.

O modelo de gestão escolar da atualidade requer múltiplas formas de ação que ajude a coordenar a complexidade de fatores sobre os quais as formas de ensinar-aprender e aprender-ensinar se situam. Por isso, pensar a gestão escolar implica relacioná-la à perspectiva do que se entende por “aprendizagens abertas”, isto é, a dinâmica do pensamento reflexivo que não depende mais de modelos lineares de socialização de conteúdos nem de didáticas de ensino subsidiadas por espaços físicos, somente.

Quanto a isso, é relevante entender que a aprendizagem aberta (AA) se define por “critérios de abertura, relacionados a acesso, lugar e ritmo de estudo” (BELLONI, 2009, p. 32) e perceber que isso ocorre no âmbito da comunidade escolar, independentemente das modalidades de ensino ofertadas, devido aos reflexos do desenvolvimento social.

Considerando a relevância da aprendizagem no processo educativo, o estudante ganha destaque nesse cenário. Assim, Belloni (2009, p. 102) reforça que “um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem”. Isso implica uma nova postura da gestão e das intenções e ações da comunidade escolar como um todo, a partir da compreensão efetiva dos reflexos da aprendizagem aberta na atuação dos sujeitos aprendentes. Para tanto, segundo Belloni (2009), é importante observar as questões de interação social entre atores do processo educativo, a apropriação das estratégias de aprendizagem e a formação continuada dos professores, para que ultrapassemos o discurso da compreensão da problemática, sem, contudo, esboçar ações efetivas.

Reconhecendo os desafios postos às organizações educacionais e aos professores na contemporaneidade, em que a “aprendizagem aberta” ganha notoriedade, mostra-se pertinente pensar a formação de professores que se concretiza por intermédio, também, da “aprendizagem aberta”, a partir da EaD.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NO BRASIL: ENTRE FORMAS E FORMATOS

Neste capítulo, buscamos percorrer, na perspectiva distintivo-objetiva do fenômeno, as bases de constituição da educação a distância (EaD) no Brasil, situando tal modalidade educativa como terreno fértil para a formação de professores. Dessa maneira, canalizamos e enfatizamos a discussão para os enredos que fizeram criar a Rede Federal de Educação, e a projeção das licenciaturas no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

4.1 PERCURSOS E PRECURSORES EM EaD: DAS TENTATIVAS ÀS OPORTUNIDADES

Quanto às premissas da EaD, Cavalcanti (2016) sintetiza três fases vistas como mais significativas do surgimento dessa modalidade educativa: a primeira fase contempla o momento referente aos estudos por correspondência, ainda no século passado, e o momento da criação dos sistemas semipresenciais de ensino que contava com a presença de um monitor em um espaço universitário; a segunda fase se refere ao acesso à comunicação por cartas e por telefone; por fim, a terceira fase da EaD estaria relacionada ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. As promoções de EaD, desde sua gênese, tinham como propósito ofertar educação aqueles que não conseguiam frequentar os espaços tradicionais de estudos, favorecendo o acesso e a democratização da educação.

No contexto brasileiro, Cavalcanti (2016) ressalta o período a partir de 1939 para demarcar o início da EaD, mencionando o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, enfatizando a rádio como um significativo recurso para a EaD. Assim, para ciência dos principais eventos que marcam a história da EaD no Brasil, devemos observar o Quadro 7.

QUADRO 7: Cronologia da Sistematização da EaD no Brasil.

Ano	Aspectos Históricos
1923	Fundação da rádio sociedade do Rio de Janeiro.
1960	Papel da Igreja católica, posicionando a educação a distância através do movimento brasileiro de educação de base (MEB)
1965	Ação efetiva do governo federal no sentido de efetivar de forma sistematizada o uso das tecnologias na área da educação.
1967	Grande expansão da educação a distância no Brasil, através de programas ligados ao sistema formal de educação.
1971	O surgimento da Associação Brasileira de Teleducção (ABT).
1972	Cria-se o programa de Teleducção (PRONTEL), assumindo a coordenação nacional das atividades de educação a distância no Brasil.
1973	Desenvolvimento de um plano de articulação para implementação de melhor uso das Tecnologias e a Educação.

1978	O decreto n. 81.454 criou o departamento de aplicações tecnológicas (DAT) que congregou as atividades do Prontel e que, em seguida, foi transformado em Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT), tendo sido ampliada a noção de tecnologia.
1980	A SEAT reflete as diretrizes do III Plano Setorial de Educação e Cultura e Desporto.
1982	Primeiro projeto da Fundação Roberto Marinho (FRM) – Telecurso de 2º em convênio com a Fundação Padre Anchieta – TV Cultura de São Paulo.
1992	Surge o Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD), ou Teleducação, em colaboração com a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL).
1993	O MEC propõe diretrizes políticas para a educação a distância.
1994	Criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, pelo decreto Presidencial n. 1.237/1994 (Brasil/1994).
1996	Surge a secretaria da educação a distância na estrutura do MEC. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – a EaD é reconhecida legalmente em seu artigo 80.
2005	O papel da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que foi criada pelo Ministério da Educação.
2012	Decreto n. 7.690, de 2012, dando lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

FONTE: Cavalcanti⁴ (2016, p. 92).

Ao observar o Quadro 6, e considerando as explicações de Cavalcanti (2016), o ano de 1971 demarca uma proposta voltada para a formação de professores, mediada pela EaD, a partir da Associação Brasileira de Teleducação, que promoveu seminários sobre tecnologia educacional, visando capacitar os docentes da época. Outro momento relevante para a formação de professores teria ocorrido em meados de 1995, quando da implantação dos programas TV Escola e Informática na Educação, promovidos pela Secretaria de Educação a Distância, que buscou possibilitar aos docentes a proximidade com as informações e as novas metodologias educacionais.

Para Cavalcanti (2016), os períodos apresentados no Quadro 6 são muito relevantes para a consolidação da EaD no Brasil. Contudo, Oliveira (2014) enfatiza o período pós LDB n. 9394/96 como o mais significativo para o cenário da educação superior no Brasil, dando ênfase à expansão desse nível de ensino, a formação de professores e a EaD.

Nesse contexto, os cursos mediados pela EaD tomam um contorno mais robusto e ganham uma maior proporção no Brasil nos anos 1990, promovido pelo Ministério da Educação, como estratégia para suprir a demanda posta pelo setor educacional em todas as esferas da administração pública. Nesse sentido, considerando que o aprimoramento das tecnologias da informação e da comunicação demandam reflexões sobre os processos educativos na sociedade contemporânea, o relatório para UNESCO sobre a educação para o século XXI também apontava como importante “a diversificação e aperfeiçoamento do ensino à distância, recorrendo às novas tecnologias” (DELORS, 1998, p.194) como necessárias ao novo cenário da educação mundial.

⁴A autora elaborou o quadro a partir de Castro e Segenrich (2012, p. 98-101).

4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

O conhecimento e a educação apresentam-se como fatores diferenciais no atual contexto social, econômico e político, fruto da constituição da sociedade da informação que vem se alicerçando nas últimas décadas em escala mundial. Ao considerar essa situação, o Ministério da Ciência e Tecnologia idealizou e disponibilizou um livro, intitulado *Livro Verde*, que buscou tratar da implementação do Programa Sociedade da Informação, proposta construída por muitas mãos, que foi submetida à apreciação social, além de abordar as possibilidades de uso das Tecnologias da Informação no cenário brasileiro.

Dentre os temas discutidos no *Livro Verde*, a educação na sociedade da informação é evidenciada como necessária ao processo de adaptação e aquisição de competências importantes para o cenário profissional que emerge nessa nova sociedade. Nesse panorama, Takahashi (2000, p. 7) ressalta que:

É a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia. A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar.

Nessa passagem, fica claro que a educação na sociedade da informação pressupõe considerar os reflexos do processo educativo na construção da cidadania. Isso, segundo Takahashi (2000, p. 45), “Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam [...]”. Dessa forma, Almeida e Brennand (2011, p. 183) reforçam que “devemos ser capazes de aproveitar o potencial da tecnologia da informação como importante instrumento transformador da sociedade para oferecer caminhos por meio dos quais seja possível minimizar as desigualdades sociais”. Assim, as tecnologias da informação são vistas não para reforçar as desigualdades sociais que são evidentes na sociedade contemporânea, mas, pelo contrário, como suporte para possibilitar a inclusão social, a cidadania e a democratização das relações sociais.

Dentre as tecnologias da informação, a propagação da internet fomentou muitas possibilidades para o cenário educativo, mais precisamente no contexto da EaD. A justificativa para isso estaria em fatores como a abrangência geográfica que essa modalidade de ensino permite alcançar, possibilitando atender a um grupo maior de interessados; a flexibilidade de

tempos e espaços para estudar; favorecimento da interatividade e da cooperação no processo educativo (TAKAHASHI, 2000).

Takahashi (2000, p. 47) ressalta que a elaboração e concretização de metodologias que atendam as demandas do novo meio educacional, bem como recursos tecnológicos que contemplem atividades pedagógicas individuais e coletivas são desafios para EaD. Assim, “para que o ensino a distância alcance o potencial de vantagens que pode oferecer, é preciso investir no seu aperfeiçoamento e, sobretudo, regulamentar a atividade e também definir e acompanhar indicadores de qualidade”.

Nas projeções realizadas para os anos seguintes, após a divulgação do *livro verde*, que são os anos que estamos vivendo, a educação a distância foi colocada como necessária, sendo “[...] preciso fazer uso em grande escala das novas tecnologias de informação e comunicação em ensino a distância” (TAKAHASHI, 2000, p. 55), como possibilidade para reduzir as desigualdades sociais, por intermédio da educação continuada, por exemplo. Também no tocante à questão jurídica, foi apontada a necessária Regulamentação de ensino não presencial, contemplando assim a EaD.

Passados dois anos da publicação do *Livro Verde* e tendo vivenciado a Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada em 2001, o Ministério da Ciência e Tecnologia disponibilizou o que denominou *Livro Branco*, texto que apresentou uma proposta para os rumos da pesquisa e inovação no Brasil para a década que se iniciava (2002-2012).

Discutindo os desafios existentes para a consolidação de um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, o *Livro Branco* destaca que:

O Brasil, portanto, precisa enfrentar o múltiplo desafio de acompanhar e contribuir para o avanço do conhecimento científico e tecnológico; ampliar o contingente de pessoal qualificado para criar a massa crítica necessária para seu processo de desenvolvimento; orientar os esforços de C&T para resultados de interesse da sociedade e, ao mesmo tempo, reduzir ou superar hiatos socioeconômicos, criando melhores possibilidades para que a população tenha acesso aos frutos do progresso. A conjunção desses fatores é condição para uma sociedade mais justa e dotada de autênticas condições de competitividade (BRASIL, 2002, p. 25).

Considerando os desafios postos e entendendo o valor do conhecimento científico para a constituição da sociedade contemporânea, o *Livro Branco* ressalta que “a educação e a atividade científica auxiliam na construção de um ambiente e uma postura que disseminam eficiência, efetividade e equidade por todo o sistema social e econômico” (BRASIL, 2002, p. 25).

Para o alcance de uma política nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CTeI) faz-se necessário o estabelecimento de objetivos e estratégias para ações a serem desenvolvidas. É relevante ressaltar que o propósito dessa política, segundo o *Livro Branco*, é a busca por “ampliar a capacidade nacional de gerar e utilizar conhecimento de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, para o avanço sustentado da competitividade do aparato produtivo e para a redução de desequilíbrios sociais e regionais” (BRASIL, 2002, p. 33). Nesse sentido, parece que estariam sendo prioridades dessas ações políticas a qualidade de vida, a sustentabilidade e a atenção aos princípios de inclusão social e cidadania.

Segundo a premissa de que o aprendizado permanente é essencial para a sociedade do conhecimento, o *Livro Branco* (BRASIL, 2002), ao reconhecer e enfatizar a necessidade de formação educacional para impulsionar a constituição e o desenvolvimento de uma política de CTeI, chama a atenção para a promoção de cursos de educação superior no cenário nacional, apontando a possibilidade do uso das diversas modalidades de ensino para este fim.

Sendo assim, para o enfrentamento do desafio da implantação da política de CTeI no Brasil, o *Livro Branco* traça diretrizes estratégicas, dentre as quais destacamos: Expandir e modernizar o sistema de formação de pessoal para Ciência, Tecnologia e Inovação, na qual é ressaltada a contribuição para a expansão qualificada da educação superior, com a devida atenção as diretrizes curriculares dos cursos que devem contemplar as premissas da CTeI. Assim, o próprio documento evidencia que:

Expandir a educação superior com qualidade é desafio que deve, ainda, contar com a aplicação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O processo em curso de expansão do ensino superior a distância deve ser incrementado com o desenvolvimento de novos programas, com currículos capazes de fomentar uma nova concepção de ensino compartilhado com a prática profissional e ainda capaz de ofertar cursos às regiões menos favorecidas em especial nas áreas consideradas sensíveis ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2002, p. 60).

A EaD é referenciada nesse momento como caminho a ser fomentado para a expansão da educação superior, por também possibilitar o alcance a públicos de regiões mais distantes dos grandes centros e que padecem de oportunidades educacionais que favoreçam o seu desenvolvimento.

Outra diretriz estratégica discutida no *Livro Branco* foi denominada *Educar para a sociedade do conhecimento*. Essa questão versa também sobre aprendizagem permanente, além da necessária difusão da cultura científica e tecnológica na sociedade (BRASIL, 2002). Para o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, “torna-se necessário um conjunto amplo

de ações consistentes, complementares e contínuas, voltadas para a estrutura formal de ensino e para a comunidade em geral” (BRASIL, 2002, p. 69), dentre as quais se encontra a evolução da educação a distância.

Referente à formação de professores, por intermédio da EaD, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96, em seu artigo 62, parágrafo 3º, ressalta que a “formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996, art. 62). Desse modo, é possível compreender que, embora se reconhecesse as possibilidades da educação a distância e sua relevância no cenário educativo, a introdução à formação docente priorizaria um ensino embasado pela modalidade da educação presencial.

Todavia, no tocante à Educação a Distância, a LDB n. 9394/96, em seu artigo 80, afirma o posicionamento do governo para com essa modalidade de educação, atestando que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, art. 80). Para tanto, com o propósito de regulamentar o referido artigo, em 2005 foi publicado o Decreto n. 5.622/2005 que dispõe sobre a educação a distância no Brasil.

Considerando o Decreto n. 5.622/2005 (BRASIL, 2005), em seu artigo 1º, é possível identificar o conceito de educação a distância como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

É interessante observar como o referido documento especifica e ressalta a presença das tecnologias da informação e comunicação como recursos necessários para o desenvolvimento da Educação a Distância na contemporaneidade. Nesse sentido, e considerando a formação docente, Soares (2006, p. 67) ressalta que “é preciso que a formação do especialista de educação e do professor, na pedagogia e nas licenciaturas, sejam revistas no sentido de se preparar para elaborar e desenvolver o projeto pedagógico com vistas aos novos ambientes de aprendizagens presentes no ciberespaço”. Assim, cabem reflexões sobre as perspectivas para a educação no atual contexto social, em que a EaD ganhou destaque pela presença significativa e transformadora das atuais tecnologias digitais.

4.2.1 Perspectivas para a educação

Estamos a vivenciar um momento de transição dos processos educativos na sociedade contemporânea, testemunhando “[...] um momento histórico, em que os antigos modelos educacionais já não se sustentam, porém os novos estão em processo de constituição e construção” (MORAES, 2013, p. 325). Resta-nos aprender a pensar, discutir e viver esse momento.

A Educação a distância (EaD) vem se concretizando e se consolidando como modalidade de ensino que pode proporcionar uma educação efetiva e de qualidade. Contudo, precisamos reconhecer que ainda estamos aprendendo a lidar com essa modalidade, identificando seus avanços e limites, vencendo o desafio de olhar para essa forma de educação nos despidendo dos preconceitos que construímos historicamente. Quanto a isso, Rios, Souza e Reis (2015) afirmam que o termo EaD ainda inspira certos preconceitos e o estabelecimento de relação com coisas desqualificadas, infelizmente. Os “achismos” sobre essa modalidade de ensino ainda são fortes no meio educacional. Todavia, os referidos autores ressaltam que a educação a distância também tem o sentido de complementar o ensino presencial e vice-versa, em uma relação de construção conjunta de processos de ensino-aprendizagem.

As propostas de educação a distância, segundo Mugnol (2009, p. 337), historicamente

eram tidas como de baixo nível, faziam parte das ideias de democratização do ensino, mas sofriam preconceitos e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento.

Essa situação ainda não foi vencida e a EaD caminha para seu ingresso pleno na cultura da educação brasileira como uma opção educativa possível, necessária e de qualidade. Nesse sentido, Salvucci, Lisboa e Mendes (2012, p. 58) ressaltam que:

a educação a distância que, classicamente, teve dificuldades de implantação em razão da pouca interação, e que, por esta mesma razão, traz em si certo sentido de inferioridade em relação ao ensino presencial, tem na internet a reconfiguração de seu papel, proporcionada pelas novas formas de virtualização do contato, da presença, e da formação.

Azevedo (2012, p. 2) compreende a EaD como um cenário em que “não é o professor quem ensina; é o aluno quem aprende”. Para tanto, Azevedo (2012) contextualiza a história da EaD no ensino superior brasileiro e apresenta, dentre outros itens, as vantagens dessa modalidade de ensino. Dentre os pontos elencados, destacamos a oferta de ensino de qualidade a um grande público de cidadãos, a um custo acessível, se comparado a educação tradicional,

além de diminuir a migração para os centros urbanos em busca de formação profissional. Em relação a esse último ponto, Sander (1998, p. 18) também ressaltou a EaD como uma boa possibilidade, pois “para os estudantes que vivem em áreas afastadas dos grandes centros, a educação a distância pode representar uma excepcional oportunidade para manter-se atualizados, reduzindo, dessa forma, seu sentido de isolamento”. Contudo, quanto aos possíveis cenários da EaD, atuais e futuros, Belloni (2013, p. 257) reforça que a qualidade dessas iniciativas depende de:

políticas públicas enérgicas, realistas e generosas que não estejam baseadas no princípio equivocado e ilusório de que a EaD permite economizar recursos financeiros. A EaD permite economizar tempo, vencer distâncias, inovar metodológica e tecnicamente, mas para dar certo exige investimentos consequentes, não apenas em equipamentos, mas principalmente na formação e remuneração de todos os profissionais envolvidos.

A EaD, em sua execução, não deve adotar a lógica da educação presencial e tradicional, em que o docente era o único responsável pelo saber. Todavia, não basta apenas dispor de recursos e de uma filosofia diferenciada, mas, sobretudo, é necessário que a prática no uso dessa modalidade educativa ocorra de maneira a atender o perfil da sociedade atual. Quanto a isso, Pierre Lévy (1999) esclarece que a EaD é uma oportunidade de experiencarmos ações técnicas e pedagógicas de forma articulada, o que, inclusive, pode aproximar, aos poucos, a educação presencial das práticas da EaD, pois evidencia-se que essa é uma forma de acompanhar a realidade posta pela sociedade que se constitui na contemporaneidade, e não uma mera escolha.

A EaD apresenta-se como uma perspectiva atual para a educação brasileira, desde cursos ofertados de forma livre por organizações diversas por intermédio da internet a cursos de formação inicial e continuada para profissionais de diversas áreas, em que destacamos o professor e os seus processos de formação, que “dispõe de um acervo complexo de ambientes informacionais e de comunicação hipermidiáticos, flexíveis e voláteis” (SOARES, 2006, p. 106). Assim, torna-se relevante compreender as iniciativas governamentais, no sentido de organizar e promover a formação de professores, considerando, além da demanda por esses profissionais, o novo contexto social e educativo que vem constituindo a sociedade de informação e comunicação.

4.2.2 A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Garantido o espaço da Educação a Distância na legislação, a partir da LDB n. 9394/96 e do Decreto n. 5.622/2005, e como possibilidade real no cenário educativo brasileiro, em 2006,

o Governo Federal lançou o Decreto n. 5.800, que regulamentou o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciado em 2005.

De acordo com o artigo 1º do referido decreto, o sistema da UAB está “[...] 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, 2006, art. 1). Tal proposta buscou atender a necessária democratização do acesso à educação superior no Brasil. Dessa forma, o sistema da UAB, apresenta no Decreto n. 5.800/2006, em Parágrafo único (BRASIL, 2006, p. 1), os seguintes objetivos:

- 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;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Ao se considerar os objetivos postos, chamamos a atenção para os propósitos da expansão da educação superior no Brasil e para a oferta prioritária de cursos de licenciaturas e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, por ser uma demanda histórica, latente e significativa no cenário da educação brasileira.

O Art. 2 do citado decreto sobre a UAB estabelece que:

o Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial (BRASIL, 2006, art. 2).

Em relação às “universidades virtuais” ou à formação por meio da educação a distância, desenvolvidas nos espaços das universidades, Brennand, Giebelen e Santos (2011, p. 32) reconhecem o impacto dessa mudança e sintetizam dizendo que “são ‘universidades’ dentro da própria universidade” para dar uma dimensão da complexidade dessa relação que precisa ser estabelecida entre a educação a distância e os espaços convencionais de educação. Assim, essa experiência apresenta-se como um grande desafio para as universidades e suas equipes pedagógicas e de administração, que vêm aprendendo a lidar com a presença da EaD em seus

espaços, não diferente da sociedade em geral, que também tem visto e sentido a presença da EaD nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em muitos cenários educativos.

Oliveira (2014), em sua dissertação sobre a EaD e a formação de professores, discute os impactos dessa formação na escola de educação básica, evidenciando a realidade de um município paraibano. Essa investigação apontou a relevância da formação de professores, na modalidade da EaD, realizadas pelo sistema da UAB, como fator positivo tanto para os professores, que almejavam e realizaram a formação, quanto para a melhoria da qualidade da educação básica no contexto pesquisado. Corroborando essa percepção, Cavalcanti (2016) ressalta a relevante contribuição do Sistema da UAB para a intensificação da EaD, bem como para a expansão do ensino superior no Brasil. Para Oliveira (2014), a contribuição da formação na EaD, com o uso significativo das tecnologias da informação e comunicação, pode proporcionar aos docentes uma conquista de competências necessárias ao atual contexto escolar.

Assim, foi reforçado por Oliveira (2014) o reconhecimento da EaD como fator potencializador para a expansão da educação superior e a democratização do ensino. Também foram enaltecidas as contribuições da formação em nível superior para o empoderamento dos docentes e sua qualificação científica, tecnológica, pedagógica e social para melhor atender ao público discente e a sociedade de uma forma geral.

4.3 A EVOLUÇÃO DA EaD COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DA PROJEÇÃO POLÍTICA ÀS CONQUISTAS PEDAGÓGICAS

Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la (FREIRE, 1996, p. 139).

A partir do pensamento de Freire (1996), caminharemos nesse momento para a discussão sobre a presença da EaD no cenário educativo, reconhecida como modalidade educacional e bem-vinda como possibilidade de expansão da educação brasileira, particularmente no contexto da educação superior e especificamente como possibilidade para a formação de professores na sociedade contemporânea. Pimentel (2013, p. 268) reforça que a melhora do processo educativo não poderá se dar fora da renovação e inovação da ação docente. Logo, torna-se necessário que “[...] nos debruçemos sobre a forma como as TIC estão sendo implementadas nos cursos a distância e seus reflexos nas práticas docentes e, conseqüentemente, nas salas de aula”.

Nesse contexto, é interessante observar a compreensão de Belloni (2013) sobre a formação de professores por intermédio da EaD, pois, quanto à essa questão, a autora nos permite refletir sobre o reconhecimento de que as tecnologias da informação e comunicação fazem parte da vida na sociedade contemporânea, o que implica uma escola que esteja preparada para lidar com essa questão, o que, por sua vez, implica a necessidade de professores que tenham condições de atender as demandas postas. Ao pensarmos que o professor formado pela EaD utilizou e aprimorou conhecimentos relacionados as tecnologias, durante o período de formação, é possível entender que esse profissional tende a ser mais ativo no uso das tecnologias como suporte pedagógico, o que pode favorecer o atendimento a demanda educacional das gerações que compõem a atual sociedade.

Reconhecemos que dispor de estrutura de tecnologia da informação e comunicação não é garantia de um processo educativo profícuo, na modalidade a distância, pois faz-se necessária toda uma logística, uma didática e estrutura pedagógica que favoreça a aprendizagem dos estudantes. Quanto a isso, Valente (2013, p. 39) ressalta que:

[...] a EaD não necessariamente tem de utilizar abordagens que privilegiam uma educação de massa, criando oportunidades para um grande número de aprendizes. Decerto, essa será uma educação melhor do que não oferecer nada, porém não terá condições de preparar indivíduos para sobreviver na sociedade do conhecimento.

Ambiente informatizado em uma plataforma de interação de estudos, com professores e tutores se relacionando com discentes no processo de aprendizagem, permeados por relações de liberdade e autonomia são expressões fortes na EaD, um tanto diferente da educação presencial e também da tradicional (ALMEIDA, 2015). Nessa modalidade de educação, os professores tendem a orientar e desafiar os estudantes a pesquisas, estudos e construções, traçando um caminho para que a aprendizagem ganhe sentido; tudo isso, ao menos, na teoria do que propõe a EaD. Assim, percebemos que a motivação é uma palavra importante quando pensamos em educação. Contudo, quando falamos em Educação a Distância, esta passa a ser uma questão de grande relevância. Além disso, acreditamos que a disciplina para os estudos, a automotivação, as habilidades de pesquisa são características que fazem a diferença no estudante da EaD (ALMEIDA, 2015). Pimentel (2013, p. 284), ainda sobre a questão da motivação, ressalta que “na EaD o estudante necessita de complemento do professor ou do tutor que auxilie nas suas dúvidas e o estimule a continuar seu processo de aprendizagem”.

Nessa linha de pensamento, para refletirmos sobre a formação de professores na modalidade da Educação a Distância, buscamos em Pesce (2009), que nos oportuniza pensar a

formação de professores para além de uma demanda educacional e de políticas públicas, considerando a necessidade de formação humana e pedagógica, inerentes à ação profissional. Pesce (2009) chama atenção para a necessária ação de conhecer o público, ou seja, os candidatos que se propõem a cursar a licenciatura na EaD, entender suas histórias em detrimento da ação direta e mecânica de repassar conteúdos e cobrar resultados.

A formação educativa deve se preocupar em preparar cidadãos críticos e reflexivos. Independentemente da modalidade e do nível de ensino, isso pode ser conquistado pela interação entre os sujeitos do processo educativo. A mídia digital pode promover a troca de saberes, o sentimento de pertença, o senso de equipe (PESCE, 2009), mas a maneira de fazer a educação a distância pode ou não estar focando essas questões no desenvolver dos cursos ofertados.

Embora se anuncie, normalmente, pelos cursos de formação de professores, que será possibilitada, pelo aporte tecnológico, uma proximidade entre o corpo docente e discente, na prática, segundo Pesce (2009), da EaD, via de regra, não se estabelece uma relação apropriada do quantitativo de profissionais para o de estudantes, o que interfere no atendimento adequado às especificidades de um curso nessa modalidade de ensino. Assim, os cursos na EaD devem “[...] resistir à tentação de propor um grande número de formandos por formador. Mesmo que isso seja tecnologicamente viável, por certo não é o pedagogicamente recomendável” (PESCE, 2009, p. 150).

Sabemos que a inter-relação entre professores e estudantes é um fator-chave no processo de aprender e que desajustes nessa relação podem “minar” o referido processo. A relação professor-estudante precisa ser percebida como trabalho em equipe, em que todos são coparticipantes nas conquistas alcançadas e permanecem juntos no movimento de aprender.

Reconhecemos que o papel do professor é diferenciador, seu comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, a partir do desenvolvimento de práticas significativas que o aproximam do aluno, é de grande importância e relevância na EaD, certos de que “não é a distância geográfica que provoca distância efetiva entre professores e o estudante” (RIOS; SOUZA; REIS, 2015, p. 231). Lopes (2005) também nos mostra que o papel docente sofre modificações, passando a valorizar a interação e a criatividade, assumindo o papel de mediador e instigador do processo de aprendizagem, ciente da mobilidade e temporalidade de dados, informações e saberes, certo da necessidade de considerar todas as dimensões do ser humano no processo educativo.

Por entender a importância da disponibilidade de profissionais capacitados para o enfrentamento das especificidades da educação a distância, Rios, Souza e Reis (2015, p. 259)

reforçam que “a equipe docente, convém realizar um curso de formação de professores para atuar em cursos a distância com suporte a recursos computacionais baseados na web, a fim de se constituir no balizador principal de escolha de professores”. Iniciativas desse calibre poderiam agregar valor aos cursos que dispõem de profissionais mais capacitados e ágeis nos processos de desenvolvimento da educação a distância, bem como facilitariam a ação gestora na definição da sua equipe de trabalho.

Os professores, cientes da necessária qualidade no processo de aprendizagem, considerando o cenário das tecnologias digitais, devem se “abrir” aos desafios e buscar compreender as novas diretrizes, facilitadas pela “aprendizagem cooperativa”. Uma característica marcante da educação a distância seria a formação continuada dos docentes envolvidos, que tem por função, no atual processo educativo, “[...] incentivar a aprendizagem e o pensamento [...]” (LÉVY, 1999, p. 171).

Schlemmer (2013) traz uma discussão muito pertinente sobre a formação de professores por meio da EaD na atualidade, ao discutir a diferença de geração entre o professor formador e o estudante, candidato a professor. A autora enfatiza a probabilidade de o docente do curso da EaD não ter vivenciado experiências, enquanto discente, de um curso nessa modalidade, bem como o fato de ser relativamente recente seu contato frequente com a inovação tecnológica, tendo, em contrapartida, estudantes que possivelmente são de um tempo mais contemporâneo em que as tecnologias da informação e comunicação se apresentaram de forma mais intensa e que provavelmente serão educadores de discentes com perfil dessa natureza. Dessa forma, Schlemmer (2013, p. 73) ressalta que:

Essa realidade requer do docente o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais na atualidade. Estas vão além daquelas do campo específico do conhecimento, da sua área de atuação, pois incluem competências didático-pedagógicas aliadas às competências tecnológico-digitais, a fim de poder auxiliar o “nativo digital”, a geração homo zappiens, na construção do seu conhecimento, na sua aprendizagem.

Quanto à questão da interação entre as gerações, Oliveira (2010, p. 19) enfatiza a simultaneidade com que as coisas acontecem nesse momento histórico, sejam nas relações pessoais, nos processos de estudo ou de trabalho, quando a nova geração mostra-nos que é possível e tem se tornado necessário fazer “tudo ao mesmo tempo”, referindo-se a um momento intenso e inovador da sociedade contemporânea, o que tem impressionado e “assustado” as pessoas de gerações anteriores, gerando, inclusive, conflitos de gerações.

A formação de professores, independentemente da modalidade de ensino, deve preparar sujeitos críticos, ativos e pensantes dos processos educativos, e, para tanto, os cursos que

ofertam essa preparação devem primar pelas questões humanas, sociais e históricas dos sujeitos envolvidos nesse processo, a fim de garantir uma formação emancipatória. Portanto, no tocante a EaD, que se observe a necessidade de: professores capacitados; relacionamento de base sólida entre professores e estudantes; equilíbrio entre número de docentes e discentes e tempo adequado para a formação, para além das necessidades do mercado (PESCE, 2009).

Pesce (2009), ao defender a formação de educadores numa perspectiva dialógica, apresenta algumas categorias que permeiam o cenário da oferta de cursos de preparação desses profissionais; entre elas, o que chamou de demandas centrais e periféricas. Assim, argumenta que as demandas centrais, as quais se dividem em questões de entrada e saída, são privilegiadas pelos cursos de formação de professores que buscam atender às proposições do Estado em suas diretrizes e legislações para educação nacional, bem como nas avaliações de desempenho realizadas nos diversos cursos. Dessa forma, as instituições, ao considerarem esses pontos, quando da elaboração de seus projetos pedagógicos de cursos, tendem a negligenciar as categorias periféricas, que, na opinião de Pesce (2009), são os pontos mais importantes da formação, pois é nessa vertente que se valorizaria a realidade histórica e social do estudante de licenciatura, favorecendo uma formação que tornassem os sujeitos mais críticos e emancipados, possibilitando retornos às comunidades das quais fazem parte.

Também, Pesce (2009) chama a atenção para cursos que focam nas questões didático-metodológicas em detrimento dos fundamentos da educação que norteiam a formação, situação que pode prejudicar a preparação de sujeitos emancipados e preparados para enfrentar os desafios postos na realidade das escolas brasileiras. Quanto a isso, os referenciais de qualidade para a educação superior a distância ressaltam que:

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento (BRASIL, 2007, p. 9).

Tendo em vista que “conhecer os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem é tão importante como conhecer o conteúdo veiculado no processo educacional” (SANDER, 1998, p. 15), é que se discute a questão da interação nos espaços educativos, pois a aproximação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, o compartilhamento de emoções e motivações, limites e fragilidades interferem significativamente no desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, Menezes (1998, p. 21) reforça que “o diálogo, a interatividade na educação a distância,

indispensável num processo educacional e, hoje, possível, amplia sua flexibilidade e acessibilidade [...]”, o que se apresenta como fator favorável a qualidade do processo educativo.

Para tanto, ao tratar da relevância das tecnologias para uma educação a distância que estreite as relações no processo de formação, Schlemmer (2013, p. 82) ressalta que:

Um dos grandes desafios atuais consiste, justamente, em promover a emancipação digital e desenvolver metodologias e processos de mediação pedagógica capazes de aproveitar as possibilidades que esses novos meios disponibilizam para os processos de ensinar e de aprender.

Dessa forma, o processo educativo pressupõe ações de ensino e aprendizagem que ocorram pela interação entre sujeitos em um contexto educativo e social. Logo, ao considerar que aprender não se limita a decorar informações ou reproduzir saberes, mas perpassa pela atitude do aprendente em construir conhecimentos, Valente (2013, p. 25) ressalta que o “desafio da educação de um modo geral, e em particular da EaD, está em criar condições para que, além da transmissão de informações, o processo de construção de conhecimento também ocorra”. Para tanto, Valente (2013) defende que é a partir de interações diversas, entre o aprendente e outros sujeitos, considerando as informações disponibilizadas importantes nesse processo, que se concretiza a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Ademais, Brennand, Giebelen e Santos (2011, p. 36) reforçam que “[...] no contexto da EaD, não é mais possível falar em ‘competências’ para ensinar, mas em articulação de competências para levar os aprendentes a um permanente estado de aprendizagem”.

Essas compreensões de ensino-aprendizagem colocadas pela EaD não se diferem das necessidades do processo educativo como um todo, independente da modalidade de ensino empregada. Assim, vai ficando mais clara a relação de proximidade entre a EaD e a educação convencional, que tem em comum a busca pela educação, democratização do ensino, redução das diferenças sociais e promoção da cidadania. Contudo, quanto às ações de gestão, parece que as modalidades de ensino mencionadas apresentam dimensões e características um tanto distintas. Por isso, cabe refletir sobre essa questão.

4.3.1 Gestão da EaD: especificidades

As tecnologias da informação e comunicação presentes na sociedade contemporânea interferiram não apenas na intensificação da EaD, mas no contexto educacional como um todo. A modalidade da educação presencial e da educação a distância vão se aproximando no atual contexto social. Dessa forma, “tornar-se cada vez maior o desafio de criar instrumentos de gestão do sistema de ensino que propiciem a melhoria da qualidade do ensino ofertado, bem

como, a estruturação harmoniosa da EaD na realidade educacional brasileira” (MUGNOL, 2009, p. 342).

Ao refletir sobre a articulação da educação presencial com a EaD, Sander (1998, p. 16) pontua que “trata-se, contudo, de combinar diversas tecnologias disponíveis, com o propósito de melhorar o ensino convencional, ou de supri-lo em regiões de população rarefeita ou de difícil acesso, nas quais a presença do professor, apesar de necessária, nem sempre é factível”.

A educação a distância implica muitos desafios para uma cultura de educação presencial, como a brasileira. Por isso, Mugnol (2009, p. 338) ressalta que “a distância física entre professores e alunos, a comunicação com o uso das mídias, são inovações trazidas pela EaD que se constituem num desafio para as instituições de ensino”, o que implica a necessidade de ações de gestão que se atentem para esse ponto fundamental que é a questão cultural que perpassa o processo da EaD.

Nas discussões travadas sobre a educação básica, no seminário de Brasília em 1997, é interessante perceber a atenção dada, para além da fundamental profissionalização do magistério, às questões relacionadas a gestão da educação como relevantes para o desenvolvimento da qualidade da educação e da sociedade (SANDER, 1998). Nesse sentido, buscar a qualidade dos processos educativos, em um cenário em que muitos ainda são excluídos dos contextos educacionais, apresenta-se como grande desafio, como afirma Sander (1998, p. 13), ao dizer que “combinar qualidade com quantidade é um dos grandes desafios educacionais que enfrentam os sistemas de ensino da atualidade”.

Quanto ao processo de gestão na EaD, os Referenciais de qualidade para educação superior a distância ressaltam que, “Por envolver um conjunto de processos integrados, a gestão de um sistema de educação a distância em nível superior é complexa” (BRASIL, 2007, p. 29), por esse motivo, também, deve-se favorecer a articulação da proposta da educação a distância com o contexto geral da organização em que os cursos são ofertados, a fim de facilitar o processo de gestão e do desenvolvimento dos cursos.

Considerando as progressivas iniciativas e ações dos governos para impulsionar a EaD no Brasil, Mugnol (2009, p. 347) elenca as possíveis questões que podem ter interferido, deixando o processo de evolução mais lento, ao citar, por exemplo, o carente desenvolvimento tecnológico, a falta de apropriação sobre os potenciais da EaD e a “administração das iniciativas por pessoas sem a necessária qualificação para as funções”. De fato, muitos fatores podem estar relacionados às fragilidades de qualquer projeto ou ações, mas chamamos a atenção para a relevância dos trabalhos de gestão dos processos educativos e a devida preparação para a execução de tais atribuições com a qualidade necessária na sociedade aprendente.

Quanto aos processos de gestão, Silva (2009, p. 100) afirma que “um dos grandes desafios dos gerentes nas organizações é criar um ambiente favorável para a construção de um modelo de gestão que utilize a aprendizagem como fonte para a renovação e adaptação”, entendendo essa conquista como uma possibilidade para alcançar um espaço realmente potencializador de um trabalho coletivo e efetivo.

Reconhecer a interligação entre as pessoas e os sistemas, valorizar o compartilhamento de ideias e a construção colaborativa e participativa nos processos de trabalho são decisões diferenciais e necessárias às organizações aprendentes. Ao pensar sobre a questão do planejamento organizacional, é pertinente superar a compartimentalização de saberes em departamentos que não dialogam, sob pena de bloquear o desenvolvimento e o progresso da organização. Quando os saberes estão concatenados, quando nos conhecemos e reconhecemos o outro, podemos realizar ações de complementação, nesse sentido o planejamento de ações torna-se um instrumento eficaz no processo complexo de gestão organizacional (MORIN, 2000).

Dessa forma, os trabalhos de gestão dos processos de EaD precisam estar embasados na inovação e renovação dos planos e projetos para essa modalidade de ensino, que se atualiza na medida em que as tecnologias vão apresentando novas possibilidades e a sociedade vai demandando outras necessidades. Assim, segundo Pimentel (2013, p. 280):

Não se pode implementar a modalidade de EaD calcada na rigidez, sob pena de se repetir velhos erros e se consolidarem velhos preconceitos. Essas mudanças, no que diz respeito à modalidade EaD, têm protagonistas essenciais: as pessoas [...]. Entende-se que a modalidade EaD deve vir acompanhada dessa inovação, sob pena de acabar em si mesma. O desafio será provocar essa mudança.

As transformações que são pertinentes à EaD, discutidas por Pimentel (2013), dizem respeito, principalmente, às questões pedagógicas, vinculadas a um processo de aprendizagem que promova a construção de conhecimentos, a um processo avaliativo e de acompanhamento da aprendizagem do estudante que corrobore com a perspectiva da EaD, como também por uma gestão que foque os processos, mas sobretudo os sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Quando se fala em gestão da EaD, é preciso deixar claro que nessa realidade a gestão atende a várias frentes de trabalho, subdivididas em questões organizacionais, funcionais, tecnológicas, financeiras, pedagógicas, entre outras possíveis. Nesse sentido, Balzzan (2013, p. 209) defende que a gestão da EaD deve atuar mais especificamente nos processos de “planejamento, articulação, gerenciamentos e o controle” das ações. Assim, é necessário reconhecer que, na logística da EaD, existem polos presenciais, unidades gestoras com

coordenações e diretorias, ou seja, uma equipe ampla e complexa é necessária para gerir processos de educação a distância.

Sobre a compreensão de gestão compartilhada na EaD, na realidade da UAB, pode-se entender a partir da articulação das universidades públicas na gerência de cursos a distância; na elaboração de materiais didáticos de forma conjunta, a partir de suas competências mais específicas, e a posterior socialização desses materiais, otimizando o tempo e os recursos econômicos (MORAN, 2013).

Destarte, percebemos que não é simples gerir processos de EaD, o que implica profissionais competentes e parcerias com equipes multiprofissionais para o enfrentamento de tamanho desafio. Sobre isso, Mill (2013, p. 220) assevera:

[...] nos últimos anos, as organizações buscam a formação/contratação de gestores de EaD, capazes de visualizar, manipular e controlar todo o processo lógico do seu sistema de produção de valor. Impulsionada pela súbita expansão da modalidade nessa última década, podemos dizer que a gestão da EaD tem passado por um processo de profissionalização.

Pela complexidade dos processos da EaD, fica mais evidente sua vinculação com abordagens pertencentes a área da administração. Mill (2013, p. 228), refletindo sobre os processos logísticos da EaD, ressalta que “a logística na EaD se aproxima mais do processo de organização do trabalho em empresas do que do processo de trabalho pedagógico do ensino presencial”, reforçando, entre outros aspectos, a forte questão administrativa que está presente na sistemática da EaD.

Segundo Mill (2013), devido às diversas frentes de trabalho desenvolvidas no cenário da EaD, por várias coordenações, fica difícil um trabalho de gestão que acompanhe com exatidão os projetos desenvolvidos, principalmente quando se trata de uma grande dimensão de programas de formação. A ampliação e complexidade dos processos de EaD implicam procedimentos de gestão específicos, ou a junção de modelos de gestão diferenciados.

Contudo, dentre as demandas postas ao trabalho de gestão de processo educativos, como a EaD, a dimensão curricular e didática mostra-se de significativa relevância, merecendo a devida atenção.

4.3.2 Composição curricular e dinamismo didático-pedagógico

A presença significativa das tecnologias digitais de informação e comunicação no cenário educativo sinaliza a necessidade de um acompanhamento contínuo das propostas curriculares de todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, Takahashi (2000, p. 49) reforça

que “o impacto de tecnologias de informação e comunicação coloca a necessidade de se pôr em marcha e manter, como situação de equilíbrio dinâmico, amplo processo de revisão curricular em todos os níveis e áreas”.

Em referência ao cenário da educação brasileira, quando da elaboração do *Livro Verde*, material que versa sobre a sociedade de informação no Brasil, Takahashi (2000, p. 52) dizia que “os currículos escolares, por outro lado, de modo geral não incluem formação sobre o uso e a importância da informação que incentive a discussão sobre os principais aspectos e problemas de uma sociedade da informação”. Nesse sentido, considerando a constituição obsoleta de alguns currículos e sua necessária flexibilização, Takahashi (2000, p. 49) aponta elementos que reforçam a necessidade de uma transformação nos currículos, como especificidades no ensino médio, a exemplo do surgimento de novas profissões que emergiram a partir das tecnologias da informação e comunicação.

Também em relação ao nível de graduação, Takahashi (2000, p. 49) chamou a atenção para a formação docente, pontuando que “os cursos de formação de professores como as licenciaturas necessitam de injeção enérgica, mas muito ponderada, de uso de tecnologias de informação e comunicação, para contemplar a formação de professores familiarizados com o uso dessas novas tecnologias”.

Quanto aos encaminhamentos da proposta descrita no *Livro Verde*, é posta a “revisão de diretrizes e parâmetros curriculares para cursos de nível médio e superior de todas as áreas de conhecimento visando ao uso mais intensivo das tecnologias de informação e comunicação”; e também o “estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para cursos não convencionais demandados pelo novo contexto tecnológico moldado pelas tecnologias de informação e comunicação” (TAKAHASHI, 2000, p. 55), como importantes fatores para a constituição da sociedade de informação no Brasil.

Atualmente, em relação ao processo educativo na EaD, Moran (2013) ressalta que, no Brasil, dois modelos de EaD têm mais evidência: o modelo de tele/videoaula e o modelo Web. O primeiro com uma forma mais “dinâmica”, com interação de professores e alunos por videoaula, por exemplo, e um percentual de encontros presenciais que se relacionam a cursos semipresenciais; e o segundo modelo, em que as atividades estão mais ligadas a plataforma virtual e as atividades realizadas via web. Concordamos com Moran (2013) quando avalia que o modelo tele/videoaula seria uma passagem mais “suave” do ensino presencial para a EaD, bem como por considerar relevante o contato mais próximo entre professores e estudantes no processo educativo.

Quanto a essa questão, Moran (2013, p. 136) ressalta que “nos modelos web é importante utilizar mais a videoaula, a teleaula, a webconferência e o uso também de tecnologias móveis”. Todavia, enfatiza que as videoaulas não se configuram apenas como uma aula expositiva gravada, mas uma possibilidade de discussão de temas fomentados pelo docente ou discentes, previamente pesquisados pelos estudantes.

Ao compartilhar relatos de estudantes que realizam cursos na EaD, Rios, Souza e Reis (2015) refletem que algumas das queixas são equivalentes na educação presencial, como o olhar mais geral do professor sobre a turma, por não conseguir dar uma atenção mais particularizada aos estudantes. Assim, apontam que temos desafios a enfrentar na educação brasileira, independentemente do nível ou modalidade de ensino.

Moran (2013) reconhece que a cultura da EaD é recente e, por isso, sugere possibilidades para tornar a passagem para essa modalidade de ensino mais proveitosa, significativa e produtiva. Mostra-nos sensibilidade, com um olhar realista sobre o público da EaD, ciente de que os estudantes que optam pela EaD provavelmente experienciaram uma parte significativa de sua escolaridade na educação presencial e precisariam de uma adaptação a metodologia prevista na EaD. Dentre as sugestões apresentadas, reforça a atenção a ser dispensada aos estudantes, no primeiro ano, que favoreça uma aprendizagem tanto no que se refere aos saberes do curso escolhido, quanto a sistemática da EaD. Nessa situação, haveria um desenvolvimento progressivo e equilibrado entre as atividades presenciais e a distância, de maneira que os discentes se sentissem aptos a enfrentar o curso com segurança e autonomia.

Em relação à atuação do professor frente às tecnologias de informação e comunicação nos espaços educativos, é pertinente refletir sobre as proposições apresentadas por Soares (2006, p. 113), para quem os projetos pedagógicos das escolas, de uma forma geral, não teriam se adaptado às necessidades da sociedade contemporânea, e assim, embora se promova formação continuada para os docentes, eles “se vêem aprisionados a rotinas pedagógicas, conteúdos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aos compromissos com os sistemas de avaliação, e deixam para um segundo plano as inovações e a autonomia que a informática poderia trazer ao seu trabalho”. Nesse sentido, pensando a EaD, é possível refletir sobre as amarras que impossibilitam o professor de exercer suas atribuições de forma livre e condizente com as demandas e perspectivas da atual sociedade.

4.3.3 Perfil do professor-formador e carga horária

Quanto às mudanças sociais e culturais advindas a partir do ciberespaço, é importante reconhecer que, para além de tecnologias emergentes, “o ciberespaço constituído de informações acessíveis pela rede Internet é composto de tecnologia e de gente” (SOARES, 2006, p. 128). Nesse sentido, pensando a EaD e os diversos cursos ofertados por essa modalidade de ensino, é interessante refletir sobre as equipes de trabalho que se estruturam para executar as propostas da EaD. Equipes multiprofissionais, diversos olhares, planejamentos articulados e compartilhados em prol de um processo educativo complexo e inovador. A perspectiva da interdisciplinaridade é evidenciada por Soares (2006, p. 44) quando se refere à amplitude da educação nos moldes atuais, ao afirmar que:

Nesta seara, programadores e analistas de sistemas devem trabalhar junto com pedagogos e educadores ligados ao ensino e avaliação da aprendizagem, com profissionais das áreas de comunicação e imagem e técnicos de informática caracterizando a interdisciplinaridade indispensável na educação apoiada pelas tecnologias de informação e comunicação presentes na web.

Em relação à formação por intermédio da EaD, uma questão a considerar é referente às equipes executoras do processo de ensino, que diferentemente da educação presencial, contam com a presença de tutores, além dos professores, que lidam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, quanto ao professor da EaD, é pertinente lembrar os múltiplos perfis docentes que podem compor essa modalidade de ensino, atuando como tutores, professores, integrantes da equipe de gestão e de elaboração de materiais didáticos, orientadores discentes, entre outras possibilidades nesse vasto cenário de trabalho. Ainda em relação aos profissionais da EaD, chama-nos atenção a particularidade da existência do professor e do tutor, em que o primeiro ficaria mais no nível de planejamento e idealização das ações pedagógicas, apresentando formação equivalente às exigidas na educação presencial. Contudo, cabe à tutoria executar, junto aos alunos, as propostas do curso, acompanhando o processo de aprendizagem mais diretamente (MARTINS; MOÇO, 2009).

As atribuições do professor e do tutor na EaD são definidas no contexto dessa modalidade de ensino. Porém, essas especificidades na atuação mostram-se como tema de investigação e discussão de pesquisadores na área. Para tanto, vale a pena esclarecer que:

As características do tutor de um curso a distância não dizem respeito só as competências administrativas, mas também a aspectos ligados ao relacionamento interpessoal. O tutor deve desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal que valorizem um processo de formação flexível

e aberta para o diálogo e para a negociação constantes durante a aprendizagem (BRUST HACKMAYER; BOHADANA, 2014, p.225).

Assim sendo, a presença do tutor nos cursos de EaD se apresentaria como um fator relevante na formação, sendo uma ação docente complementar e fundamental. De todo modo, Reginatto (2015, p. 20) enfatiza que:

[...] na docência a distância, existe uma especificidade que passa sobretudo pelo viés do trabalho coletivo – não há mais um único professor e sim uma equipe que desenvolve e viabiliza materiais, espaços de ensino, atividades, avaliações e, ainda assim, há a singularidade de cada um desses sujeitos/docentes refletida e refratada na sua prática laboral.

Nesse patamar, é enaltecida a importante contribuição de todos os profissionais que compõem as equipes executores de programas de EaD. Todavia, a figura do professor formador no contexto das organizações públicas, por exemplo, traz consigo algumas especificidades da sua função. Dos profissionais que lidam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, identificamos o tutor, que, na realidade dos cursos de EaD ofertados por intermédio da UAB, via de regra, passam por seleção vinculada a um edital e exercem a referida atribuição. Enquanto o professor formador, por vezes vinculado à instituição que oferta o curso, cumpre a tripla missão de pensar a disciplina e planejar as ações de ensino e avaliação; compartilhar com o tutor a atribuição de acompanhar os discentes em demandas específicas, esclarecendo dúvidas para o próprio tutor, além de continuar a exercer seu papel de professor em cursos presenciais na sua unidade de trabalho.

Ademais, é de se considerar o universo diferenciado, que é a EaD, posto ao professor formador como cenário para planejamento de cursos e estruturação de disciplinas para uma realidade específica e diferente da educação presencial. Não apenas as práticas de trabalho docente precisam ser ajustadas a uma nova realidade, mas os ambientes de trabalho também são alterados e os espaços virtuais tornam-se lugar de processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária a devida apropriação, pelo professor, das particularidades desses ambientes.

4.3.4 E-learning e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

O termo *e-learning* tem sido cada vez mais utilizado nos contextos educativos devido à presença contemporânea da então “aprendizagem eletrônica”. Essa aprendizagem ocorre por intermédio de recursos tecnológicos como a plataforma *Moodle*, por exemplo, que contempla um ensino não presencial, fazendo uso da internet como recurso midiático.

Quanto ao termo *E-learning*, ou seja, aprendizagem eletrônica, Mill (2013) tece uma crítica argumentando que não se pode falar em aprendizagem isolada do ensino, pois ambos pertencem a um mesmo processo de ensino-aprendizagem, que contempla a presença do professor e do aluno. Dessa forma, segundo Mill (2013), o termo educação se apresenta adequado para se referir aos processos que contemplem ensino-aprendizagem, o que daria sentido ao termo EaD ou a possibilidade do termo “educação eletrônica”, por exemplo.

Ao considerar as premissas de interesse governamental em constituir uma sociedade de informação, observamos, nos encaminhamentos do *Livro Verde*, nas ações estruturadoras para a então sociedade de informação, à necessária “identificação e disseminação de software sem custo para a geração de conteúdo, bem como para outros usos mais específicos em atividades didáticas em todos os níveis de todas as áreas” (TAKAHASHI, 2000, p. 56), que entendemos tratar do que seria o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os AVAs são espaços virtuais nos quais se concretizam processos de EaD, frutos das buscas por novas possibilidades de realizar-se a EaD por intermédio da internet. Nesse contexto, resultado da expansão dos meios de informação e comunicação, a sociedade contemporânea oferta “[...]ambientes virtuais que fazem emergir novos paradigmas de educação e aprendizagem, aquecendo o debate sobre a questão social e a cidadania e a luta por reconhecimento expressa nos movimentos sociais” (SOARES, 2006, p. 63).

Segundo Rosas Jr. e Brennand (2011, p. 49), a relevância da EaD “[...] mostra-se cada vez mais evidente e o redimensionamento do aprendizado no ciberespaço, mais especificamente nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), é um dos fatos que sustentam a crescente relevância da EaD”. Para os referidos autores, o AVA se constitui como espaço amplo e de possibilidades diversas de ações educativas, assim, o concebem “[...] como um local onde o professor-pesquisador espelhe as necessidades de interação e comunicação que cada contexto educacional lhe apresente, em diferentes momentos e situações” (ROSAS JR.; BRENNAND, 2011, p. 52).

Ao discutir a categoria da usabilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, Rosas Jr. e Brennand (2011, p. 52) ressaltam que “um dos fatores que influenciam diretamente no sucesso de cursos a distância que utilizam AVAs é a qualidade do ambiente escolhido”, e, nesse sentido, os referidos autores informam que, “atualmente, em relação à EaD, um AVA bastante utilizado nas Universidades públicas brasileiras é o *Moodle* [...]” (ROSAS JR.; BRENNAND, 2011, p. 51).

A comunicação direta e clara favorece um ambiente propício ao aprender. Vale ressaltar que o ambiente virtual tende a flexibilizar os horários de estudos dos discentes, que podem

navegar pela plataforma no momento que melhor se adeque as suas necessidades, embora tenham atividades com prazos estipulados e metodologias específicas. Contudo, todos os passos, ou a ausência deles, ficam registrados no sistema, o que pode favorecer o acompanhamento, pelos docentes, do processo educativo.

Valente (2013, p. 29) discute possibilidades de interação entre professor e estudantes nos ambientes virtuais de aprendizagem, que ocorrem por intermédio da EaD, e apresenta o que chama de “estar junto virtual”, “que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos, que estão em espaços diferentes, porém interagindo via internet”, como um meio favorável ao desenvolvimento da aprendizagem do discente. Essa abordagem ressalta o valor das interações não apenas entre o professor e o estudante, mas, também, entre os estudantes e seus pares, possibilitando um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a internet como recurso fundamental para essas relações (VALENTE, 2013).

Todavia, uma proposta que esteja embasada nessa lógica deve prever a constituição de equipes de trabalho, necessárias para o atendimento a estudantes e a grupos de estudantes de forma satisfatória e inovadora, para além de repassar conteúdos ou corrigir avaliações, como adotadas em outras abordagens existentes na EaD (VALENTE, 2013). Nesse sentido, assim como equipes de trabalhos eficientes, AVAs e conteúdos adequados à realidade da EaD são relevantes, os materiais utilizados e disponíveis aos estudantes são recursos importantes no contexto dessa modalidade educacional.

4.3.5 Material Instrucional

As tecnologias digitais de informação e comunicação “abrem oportunidades para integrar, enriquecer e expandir os materiais instrucionais” (TAKAHASHI, 2000, p. 47). Além disso, elas conseguem, por exemplo, promover a interação entre os sujeitos participantes das atividades ofertadas por intermédio da EaD.

Atualmente, ao refletir sobre a composição do processo educacional, Mill (2013) reforça a necessidade de articulação de quatro pontos cruciais para a sua concretização, citando: gestão, ensino, aprendizagem e mediação tecno-pedagógica. Nesse panorama, as tecnologias não necessariamente seriam digitais. Mas, aponta-se as tecnologias educacionais como elemento que constitui uma proposta de natureza educativa e formativa. Entre posicionamentos favoráveis, ou não, sobre a presença das tecnologias no âmbito educativo, Mill (2013, p. 52) ressalta que “a melhor tecnologia é aquela à qual o aluno tem acesso e que o auxilia na construção do seu conhecimento”.

Dentre os materiais instrucionais utilizados no âmbito educativo, identificamos vídeos, software, materiais didáticos, de uma forma geral, relacionados às tecnologias de informação e a sociedade contemporânea. Contudo, esses recursos, quando utilizados na realidade da EaD, devem ser elaborados considerando o contexto dessa modalidade de ensino. Assim, segundo Pereira e Pinto (2013, p. 105), “a consolidação do material didático nesse padrão deve estar sob a responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais da área pedagógica, das TICs e pelas áreas específicas do conhecimento[...]”. Todavia, os referidos autores destacam a relevante participação dos estudantes no processo de avaliação dos materiais didáticos utilizados no contexto da EaD, argumentando em favor dessa prática, ainda inovadora nesse contexto.

Ao discutir as inovações tecnológicas na EaD, Mill (2013) destaca alguns desafios, dentre eles a postura do professor em reconhecer efetivas práticas educativas, seja na EaD ou na educação presencial, pois, para o docente que exerce a função nesses dois contextos, é possível fazer uso das tecnologias de forma articulada, utilizando artefatos dessas modalidades para enriquecer os dois cenários. Outro desafio apontado por Mill (2013) é o desconforto e resistência que alguns professores apresentam quando a missão é a elaboração de materiais didáticos para a EaD, para tanto, o autor relacionou essa questão ao possível receio de críticas aos materiais elaborados.

Almeida (2013), ao discutir a EaD, chama a atenção para o uso das tecnologias de informação e comunicação, apresentando que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) têm aumentando sua presença na EaD. Contudo, a utilização de materiais impressos permanece sendo utilizados nesse meio educacional, com as devidas adaptações ao novo cenário tecnológico, pois “[...] a utilização de recursos da TIC na EaD centra-se na distribuição digitalizada de livros e outros materiais originalmente criados para a mídia impressa, ou mesmo na oferta de materiais didáticos hipermidiáticos[...]” (ALMEIDA, 2013, p. 92). Segundo a referida autora, nessa lógica de trabalho, não se deve ignorar a importância de ações que promovam a interação entre estudantes, para que não se recaia no processo educativo isolado do discente com os materiais de estudos. Da forma como apresentam-se pertinentes os recursos e materiais instrucionais nas práticas da EaD, também o processo avaliativo se mostra um viés imprescindível a qualquer realidade educativa, sendo uma etapa crucial do processo de ensino-aprendizagem.

4.3.6 Avaliação e desempenho escolar

No contexto da EaD, é possível observar as orientações postas sobre os processos educativos e avaliativos presentes no Decreto n. 5.622/2005. Nesse documento, em seu artigo 4º, é estabelecido que “A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais” (BRASIL, 2005, art. 4). Quanto aos exames presenciais, cabe à instituição promotora dos cursos, a partir de seus projetos pedagógicos, elaborar e aplicar as referidas avaliações (BRASIL, 2005). Em relação a isso, Kenski (2013) reforça que, de fato, o processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem começam na elaboração dos projetos educacionais para os cursos, quando da definição de objetivos e do planejamento de ações metodológicas, considerando o público demandante.

Kenski (2013) chama a atenção para as especificidades da EaD como modalidade de ensino que atende a um grande público de estudantes. Segundo a referida autora, é preciso compreender que as práticas desenvolvidas no âmbito da educação presencial não podem ser reproduzidas, em sua totalidade, na realidade da EaD, exemplificando com as particularidades presentes nos procedimentos de avaliação e acompanhamento do processo educativo.

Quanto ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem a partir de ambientes virtuais, Kenski (2013) ressalta a importância da apropriação inicial das técnicas que estão envolvidas na EaD na atualidade. Dessa forma, é evidenciada a relevância da compreensão, por parte dos estudantes que aderem a EaD, dos processos que norteiam essa modalidade de ensino, quando ocorrem no mundo virtual, com as peculiaridades da cultura digital que se consolida na sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que a compreensão que se faz necessária ao novato no mundo de cursos virtuais está relacionada não apenas ao acesso ao sistema ou ao ambiente de aprendizagem, mas aos procedimentos de estudos, elaboração de trabalhos, interação entre pares e entre discentes e docentes, as metodologias empregadas, que refletem na forma de aprender e no processo de avaliação, enfim, na cultura da educação virtual, que difere significativamente da educação tradicionalmente conhecida pela população.

Ao discutir currículo e avaliação na realidade da EaD, Almeida (2013, p. 94) enfatiza que “o uso de determinadas tecnologias provoca mudanças nos modos de aprender, ensinar, desenvolver o currículo e avaliar”. Essa passagem de fato proporciona uma reflexão sobre o processo educativo como um todo, em suas diversas possibilidades de realização. Entretanto,

se o contexto no qual a educação ocorre é alterado, suas bases de ensino-aprendizagem são reorganizadas e a compreensão de avaliação também precisa ser repensada de maneira crítica e não meramente reprodutiva dos procedimentos até então conhecidos.

De uma forma geral, Kenski (2013) enfatiza que a preparação dos estudantes para o universo da educação virtual é uma forma de empoderá-los para novas e efetivas possibilidades de aprendizagem, o que refletirá em resultados avaliativos satisfatórios nessa realidade. Para Kenski (2013, p. 65), a avaliação é entendida como importante ferramenta de acompanhamento do estudante. Logo, deve ser utilizada de forma contínua no desenrolar dos cursos, pois “o processo avaliativo constante é um dos principais instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos”. Ainda nessa perspectiva dos processos avaliativos, Kenski (2013, p. 66) ressalta que “entre as múltiplas ferramentas disponíveis para a realização de modelos diferenciados de avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, destacam-se os portfólios, os mapas conceituais, os blogs e os espaços de escrita colaborativa”. Dessa forma, é possível perceber que as atividades avaliativas assumem um caráter mais prático no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Contudo, ainda nesse sentido, Almeida (2013) reforça que, independentemente dos procedimentos avaliativos adotados, a autoavaliação deve ser contemplada no contexto da EaD. Essa avaliação representa um caráter crítico e participativo, considerando os feedbacks dos professores sobre o desenvolvimento dos estudantes e das próprias avaliações dos estudantes sobre o curso e sobre os percursos feitos e as evoluções alcançadas, a partir dos objetivos e finalidades do curso realizado.

Tendo refletido sobre as especificidades da EaD, em seus processos de concepção e operacionalização didático-pedagógica, consideremos a repercussão dessa modalidade educativa em contextos educativos atuais, como é o caso da Rede Federal de Educação.

4.4 O PROJETO DE EaD NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Em seu curso histórico, a educação ofertada na Rede Federal mudou significativamente seu propósito, deixando de se limitar em atender e dar condições aos mais desfavorecidos socialmente para atuar de forma mais ampla e proporcionar que as pessoas, de uma forma geral, tenham acesso aos frutos das iniciativas científicas e tecnológicas (BRASIL, 2016). Para identificar as principais fases dessa história, é relevante observar os períodos apresentados no Quadro 8:

QUADRO 8: Linha do Tempo - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁵.

ANO	ACONTECIMENTO
1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes e Artífice” subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.
1927	O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélio Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.
1930	É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífice [...].
1941	Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos: - o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio [...]; - os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial [...] e o segundo, curso técnico industrial.
1956-1961	O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.
1961	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...].
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.
1980-1990	A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.
1994	A Lei 8.948, de 8 de dezembro: - institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs [...].
1996	Em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a educação profissional num capítulo próprio.
2005	Institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal [...].
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades [...].
2008	Articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2003-2010	Entrega de 214 novas unidades da Rede Federal.
2011-2014	Com a entrega de 208 novas unidades, a Rede Federal atinge a marca de 562 unidades em atividade no País.

FONTE: BRASIL (2016).

Este extenso quadro mostra a dimensão da história da educação técnico-profissional no Brasil, que vem se redesenhando a mais de um século de existência. Dentre os pontos destacados no Quadro 8, evidenciamos a obrigatoriedade do ensino profissional definido em

⁵ Esse quadro traz apenas os principais pontos que elencamos. A linha do tempo completa está disponível no site da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia: < <http://redefederal.mec.gov.br/historico>>.

1927; as diretrizes e bases da educação nacional estabelecidas em 1961, que reforçaram a pertinência da educação profissional; o processo de globalização que vem se intensificando a partir da década de 1980 e que reflete nas ações políticas e econômicas no Brasil; o ano de 1994, quando foi dado início às mudanças de Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); a promulgação da LDB n. 9394/96, ainda em vigor no cenário nacional, e o vasto plano de expansão da Rede Federal, instituída pela Lei n. 11.892/2008, que nos permitiu chegar ao atual contexto brasileiro de educação profissional.

Em relação à formação profissional, a evidente existência da relação direta entre educação profissional tecnológica e desenvolvimento socioeconômico se consolida, principalmente nos últimos anos, com o aprimoramento da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea (MODESTO, 2015).

As diferentes profissões e as devidas formações surgem para atender às demandas dos processos produtivos, que esperam profissionais com perfil polivalente, que tenham competência para lidar com ações específicas da sua área de atuação, mas que também saibam conviver com as pessoas e com os diversos e complexos ambientes de trabalhos. Nessa perspectiva, Modesto (2015, p. 119) apresenta-nos três princípios que devem orientar o processo de formação do profissional na Educação Tecnológica: “o vínculo entre o profissional e a profissão, através da formação básica e técnica; o fundamental a serviço da profissão; e a sistematização como requisito para a formação do futuro profissional”.

No cenário da Educação Profissional Tecnológica, a ciência, a técnica e a tecnologia se complementam na busca do conhecimento que se materializa na relação teoria e prática. Nesse contexto, Modesto (2015, p. 88) entende por Educação Tecnológica “a educação para o trabalho como fator de desenvolvimento socioeconômico”, embora considerando a necessária preparação integral do aprendente em todas as dimensões que o constitui enquanto humano. Todavia, o Brasil ainda caminha a passos lentos para a concretização de cursos que realizem uma formação profissional numa perspectiva holística dos estudantes, pois as questões sociais e culturais ainda ficam em segundo plano, enquanto o aspecto técnico-instrumental é densamente alimentado (MODESTO, 2015). A educação, de maneira geral, incluindo a formação profissional tecnológica, deve considerar a “sensibilidade social” necessária à formação de profissionais que trabalhem com e para uma sociedade humanizada.

Entre as mudanças no contexto da educação profissional, a Lei n. 11.892, de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), marcando

uma significativa mudança no sistema da educação técnica e profissional no Brasil. Em 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Técnicas Federais e as escolas vinculadas às Universidades deixaram de existir e passaram a constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016). Todavia, algumas unidades do CEFET, escolas vinculadas às Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná optaram por permanecer com suas propostas definidas antes de 2008.

Quanto à expansão da Rede Federal, é nítido seu grandioso crescimento. Ao observar os números das instituições criadas nos últimos anos e comparando com o seu período de existência, é evidenciada a relevância dada a Rede Federal no período entre 2003 e 2016, quando houve a criação de mais 500 (quinhentas) unidades em todo o território brasileiro, chegando à marca de 644 (seiscentos e quarenta e quatro) unidades em plena atividade (BRASIL, 2016). A Rede Federal conta, além dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais, com 2 (dois) CEFETs, 25 (vinte e cinco) escolas vinculadas às Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná (BRASIL, 2016).

A Rede Federal, presente em todo território nacional, realiza um trabalho voltado para a formação profissional em diversas áreas, ofertando cursos técnicos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de bacharelado, tecnológico e licenciatura, dentre outros, contribuindo com o desenvolvimento econômico e social da população brasileira, como previsto no inciso I do artigo 6º da Lei n. 11.892/2008, ao reforçar que os Institutos Federais têm por finalidade, dentre outras:

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008, p. 5).

De acordo com o artigo 2º da lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008, art. 2), os Institutos Federais são:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...].

Assim, considerando a amplitude do compromisso dos Institutos Federais, chamamos a atenção para duas vertentes de trabalhos dessa instituição: a educação técnica de nível médio e

a educação superior. Dessa forma, dentre os objetivos dos Institutos Federais, observamos o inciso I e o inciso VI do artigo 7º, a saber: I – “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” e VI – ministrar educação superior (BRASIL, 2008, art. 7). É interessante perceber os extremos de abrangência dos Institutos Federais, o que se reflete no perfil do público que atende, na dinâmica de trabalho e na atividade docente, por exemplo. Quanto a isso, Brennnand e Almeida Filho (2014, p. 81) ressaltam que “Vê-se clarividente o desafio institucional dos IF’s em dar vazão a duas problemáticas coexistentes em âmbito nacional: qualificação do ensino médio e expansão do ensino superior”.

Referente ao inciso VI do artigo 7º, já citado, relevante observar o previsto em sua alínea “b”: “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, art. 7). Assim, a oferta da educação superior na realidade dos Institutos Federais, para além de formação de cunho mais tecnológico, deve contemplar a formação de professores. Nesse sentido, no tocante à definição de percentuais para os cursos ofertados na realidade dos Institutos Federais, o artigo 8º da Lei n. 11.898/2008 (BRASIL, 2008) ressalta a garantia de no mínimo 50% de suas vagas para atender ao ensino técnico integrado ao nível médio e o mínimo de 20% de suas vagas para atender aos cursos vinculados ao processo de formação de professores.

Dentre as novas demandas postas à Rede Federal de Educação no Brasil, mais precisamente aos Institutos Federais de Educação, destacamos a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação, nos quais se encontram os cursos de formação de professores/licenciaturas.

Considerando a Meta 12 do PNE 2014, percebemos as proposições para ampliação da educação superior pública no Brasil como objetivo a ser buscado nesta década, quando define:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 72).

Quanto a essa meta, a estratégia 12.4 ressalta a necessidade de “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como

para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas”. Assim, os cursos de formação de professores são evidenciados como de grande necessidade e relevância para o desenvolvimento da educação brasileira na década em curso.

Em tese intitulada *Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS*, Verdum (2015) defende que os IFs são instituições capazes de ofertar cursos de formação de professores com qualidade, mesmo sendo uma área de atuação recente nessa instituição. Desse modo, a autora ressalta que:

Os IFs, com sua estrutura verticalizada de ensino e com a formação baseada na tríade ensino, pesquisa e extensão, são instituições que têm condições de ofertar a formação inicial de professores para uma educação básica de qualidade, se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das licenciaturas e o seu contexto institucional. Acredita-se que a estrutura verticalizada seja um dos grandes diferenciais deste modelo de instituição, pois permite que os docentes dos Institutos Federais tenham uma vivência pedagógica mais rica, já que deverão interagir com alunos e currículos de diferentes níveis e contemplar os nexos possíveis entre os diversos campos do saber, aliando ensino, pesquisa e extensão e desenvolvendo propostas curriculares inovadoras (VERDUM, 2015, p. 25).

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de planejamento e ações estratégicas em busca de uma formação de qualidade nos cursos de licenciatura dos IFs, Verdum (2015) objetivou estabelecer as dimensões que permeiam essa formação, para assim propor indicadores de qualidade para as licenciaturas no contexto dos IFs. Dessa forma, em sua investigação, a autora compreendeu que currículo, práticas pedagógicas, gestão, e formação dos formadores são as dimensões que geram os indicadores de qualidade dos cursos de formação de professores no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), que podem ser utilizados como instrumento de reflexão sobre os trabalhos então desenvolvidos por outras instituições da Rede Federal.

Verdum (2015) ressalta os motivos que levaram os IFs a intensificar a oferta de cursos de licenciatura: o déficit de professores para a educação básica, principalmente nas áreas de matemática, física, química e biologia; e a proposta do governo em criar a Rede Federal, o que proporcionaria uma expansão e interiorização dos IFs, criando uma relação propícia à formação de professores por essa instituição.

Com advento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação dos IFs e sua significativa expansão, e com a intensificação de cursos de licenciatura nesse contexto, foram suscitados e realizados dois eventos em nível nacional para discutir a

constituição e a identidade desses cursos na realidade dos IFs. Assim, em maio e em novembro de 2010, respectivamente, foram organizados: o Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (SENALIF), realizado em Minas Gerais, e o I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais - “em busca de uma identidade” (FONALIFES), sediado por Natal/RN. Neste segundo evento, foi elaborada uma carta, denominada “Carta de Natal”, com recomendações aos dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando interferir na constituição da identidade dos cursos de licenciatura ofertados e executados pelos IFs.

Desse modo, observando a *Carta de Natal*, disponível em anexo à tese de Verдум (2015)⁶, percebemos que, na ocasião do evento, o propósito que prevalecia era a busca pela identidade dos cursos de licenciatura ofertados no âmbito dos IFs, no sentido de pensar possibilidades para reduzir os limites encontrados na concretização dessa proposta regulamentada em nível nacional. Para tanto, a *Carta de Natal* dispõe de 4 temáticas, a saber: gestão, infraestrutura, formação de formadores, e questões pedagógicas. Para facilitar a visibilidade dos principais propósitos constantes na *Carta de Natal*, observemos o Quadro 9.

QUADRO 9: Proposituras da “Carta de Natal” – 2010.

Tópico	Principais ações propostas
Gestão	- Estabelecimento de normas frente à criação de novos cursos [...]; - Estabelecimento de política de gestão de curso que assegure a integração das áreas de conhecimento e sua implementação na prática cotidiana escolar; - Integração das dimensões teoria e prática que fazem parte do PPC [...]; - Contratação de docentes e técnico-administrativos para atender às demandas das licenciaturas; - Criação de cursos com garantia de acervos bibliográfico e espaço físico adequado; - Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de política para as licenciaturas [...]; - Articulação entre a Rede Federal e as redes de ensino da educação básica pública [...]; - Criação de condições para que os estágios curriculares tenham acompanhamento efetivo; - Estabelecimento de critérios para distribuição de carga horária para as funções do professor contemple atividades de ensino, pesquisa e extensão; - Estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os professores da rede [...].
Infraestrutura	- Fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciaturas [...].
Formação de formadores	- Formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs.
	- Concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das ações teórico-práticas nas licenciaturas;

⁶A *Carta de Natal* não está mais disponível na rede. Há mensagem de erro quando tentamos acessá-la. Por esse motivo, utilizamos a versão anexada à tese de Verдум (2015).

Questões pedagógicas	- Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciaturas dos IFs; - Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente; - Superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o exercício da docência na perspectiva da transformação social.
----------------------	--

FONTE: *Carta de Natal* (2010), disponível em Verdum (2015, p. 254-257).

A *Carta de Natal* (2010, *apud* VERDUM, 2015), embora sucinta, traz significativas orientações à Rede Federal para que os cursos de licenciatura cumpram o papel de formar professores que estejam preparados para a sociedade contemporânea, sobretudo, cursos que possuam identidade própria, vinculada aos contextos dos IFs. São notórios os ajustes que os IFs precisam concretizar para que consigam responder às expectativas dos cursos de licenciaturas. Todavia, para instituições que têm em suas trajetórias profundas marcas de mudanças e transformações, sem com isso perder a qualidade da prestação do serviço dispensado à sociedade. Não duvidamos da capacidade de os IFs contemplarem as proposições realizadas no documento em análise.

Dos quatro tópicos expostos na referida carta, o que trata da gestão apresenta-se um pouco mais extenso que os demais, mesmo no documento completo, retratando o tamanho da implicação dessa esfera na missão proposta. Nesses temas, de uma forma geral, ficou clara a preocupação dos profissionais que emitiram o documento, no sentido de fomentar a discussão, a reflexão e o planejamento de ações que promovam um movimento a favor da qualidade das licenciaturas ofertadas pelos IFs. Assim, a busca por políticas que articulem teorias e práticas no processo de formação, a contratação de mais profissionais para atender às novas demandas, a garantia de condições físicas, a disposição de recursos necessários, bem como de professores preparados e motivados para essa empreitada, além da regulamentação das questões político-pedagógicas nos documentos oficiais das instituições foram questões discutidas nos eventos em 2010 e retratadas na carta em questão. Ressalta-se a relevância da atenção a ser dispensada a essa temática no rol de assuntos referentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ainda nesse panorama, em que a Rede Federal de Educação é considerada entre os sistemas que trabalharão para a concretização da meta relacionada à expansão da educação superior, evidenciada na estratégia 12.2 do PNE, temos:

ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da Rede Federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação

à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (BRASIL, 2014, p. 72).

No tocante à discussão sobre a expansão do ensino superior no Brasil, Cavalcanti (2016) ressalta que, dentre os frutos da LBD n. 9394/96, encontra-se o encaminhamento para a diversificação das instituições ofertantes desse nível de ensino, exemplificando com a transformação dos Centros Federais de Educação em Institutos Federais no ano de 2008, o que favoreceu a expansão do ensino superior na realidade brasileira. Nesse contexto de expansão do ensino superior, identificamos a ampliação do número de vagas ofertadas e da diversificação também das modalidades de ensino, na qual a EaD ganha relevância.

Sobre a presença da EaD no contexto nos Institutos Federais de Educação, Cavalcanti (2016) atribui esse fato às mudanças sociais advindas da presença das tecnologias da informação e comunicação e seu reflexo no cenário educacional. Ainda nessa senda, considerando a sociedade contemporânea, a autora reforça que a EaD se mostrou particularmente favorável à expansão da educação superior no Brasil, devido à disposição das tecnologias digitais que potencializam as oportunidades de formação da população.

Ao analisar a evolução do número de matrículas no ensino superior, modalidade a distância, no Brasil, nas instituições públicas, no período de 2008 a 2013, Cavalcanti (2016) percebeu um declínio na realização de matrículas referente aos IFs a partir de 2011. Dentre as justificativas possíveis para os dados apresentados, a autora apontou:

a amplitude e abrangência de ações definidas para a criação dos Institutos Federais, acrescentando-se a estas a expansão e aumento da oferta de cursos via EaD, que podem ter ocorrido de maneira aligeirada, não tendo sido contempladas questões fundantes para a sustentação dessa oferta, a exemplo do trato às questões administrativas, pedagógicas e tecnológicas, essenciais ao planejamento eficaz do atendimento a esta política governamental (CAVALCANTI, 2016, p. 74).

Cavalcanti (2016) discutiu também a evolução da oferta de cursos de graduação a distância na realidade brasileira, considerando os dados do censo da educação superior no período de 2006-2013. Nessa leitura, é possível perceber que a quantidade de cursos de licenciatura, via EaD, tem aumentado gradativamente, passando de 181 (cento e oitenta e um) em 2006 e chegando à marca de 592 (quinhentos e noventa e dois) em 2013, quando a quantidade total, considerando os cursos de bacharelado e os cursos tecnológicos, somavam 1.258 (mil duzentos e cinquenta e dois) cursos de graduação pela EaD. Cavalcanti (2016) ressalta que essa expansão de cursos está relacionada à regulamentação da UAB em 2006,

período em que se conferiu mais ênfase à oferta de cursos de graduação a distância, especialmente as licenciaturas.

Sobre os cursos de graduação por intermédio da EaD, a partir do censo da educação superior referente a 2014, percebemos que o maior quantitativo de cursos está sob a incumbência das instituições privadas, como podemos observar na Tabela 3:

TABELA 3: Número de Cursos de Graduação a Distância – Brasil (2014).

Total				
Total	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal	
1.365	298	96	33	938

FONTE: Mec/Inep/Deed (BRASIL, 2014).

No entanto, dentre os cursos contemplados na esfera federal, como disposto na Tabela 3, 31 (trinta e um) são ofertados pelos IFs e CEFETs, sendo 20 (vinte) desses vinculados à área da educação, de acordo com os dados disponíveis no censo 2014 (BRASIL, 2014). Todavia, ao comparar com os dados apresentados por Cavalcanti (2016), quando verificou o número de cursos do período de 2009-2013, evidenciamos que houve uma redução de cursos, pois, em 2013, eram 36 cursos de graduação a distância ofertados pelos IFs e CEFETs.

Com relação aos cursos de licenciatura na modalidade da EaD realizados pelos IFs, observamos os dados tratados por Verdum (2015), quando, baseada nos números disponíveis pelo e-MEC (2014), apresenta os 15 (quinze) cursos de formação de professores, mediados pela EaD, ofertados pelos IFs. Assim, para identificar os cursos e as regiões em que ocorrem, podemos observar o Quadro 10:

QUADRO 10: Cursos de Licenciatura pela modalidade da EaD ofertados nos IFs.

Região	Cursos (nº/quantidade)
Norte	Química (1); Pedagogia (1); Matemática (1); Letras (1).
Nordeste	Química (1); Matemática (1); Informática (1); Letras (3); Ciências Biológicas (1)
Centro-Oeste	Química (1)
Sudeste	Informática (1); Letras (1)
Sul	Educação Profissional e Tecnológica (1)

FONTE: e-MEC (2014) disponível em Verdum (2015, p. 96).

Pelos dados expostos no Quadro 10, percebemos que o maior quantitativo de cursos de formação de professores está concentrado na região nordeste, com evidência para o curso de

licenciatura em Letras, que teve maior recorrência. Segundo Verдум (2015), a preponderância de cursos de formação de professores no Nordeste não é uma especificidade da modalidade da EaD, pois também na educação presencial isso ocorre. Para tanto, a citada autora compreende que tal fator pode estar relacionado, dentre outros motivos, ao déficit de professores formados para atuarem na educação básica nessa região.

Em relação ao quantitativo de matrículas, também vinculado aos cursos de graduação a distância, o censo 2014 informou os dados que dispomos na Tabela 4:

TABELA 4: Número de matrículas na graduação a distância – Brasil (2014).

Total				
Total	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal	
1.341.842	96.482	39.181	3.710	1.202.469

FONTE: Mec/Inep/Deed (BRASIL, 2014).

Do significativo número total de matrículas, com expressividade principalmente na iniciativa privada, observáveis na Tabela 4, ressaltamos que, no tocante à esfera federal, 8.674 (oito mil seiscentos e setenta e quatro) dessas matrículas foram realizadas pelos IFs e CEFETs, como consta no censo 2014. Todavia, comparando com os censos de anos anteriores (2012-2013), reafirma-se que o número de matrículas vem reduzindo paulatinamente, pois em 2013, como apresentado por Cavalcanti (2016), foram 8.739 (oito mil setecentos e trinta e nove) matrículas realizadas nos IFs e CEFETs, em relação a cursos de graduação a distância.

Cientes do número de matrículas realizadas, vale ressaltar o quantitativo de concluintes dos cursos de graduação por meio da EaD, no contexto brasileiro, como pode ser observado na Tabela 5:

TABELA 5: Número de concluintes na graduação a distância – Brasil (2014).

Total				
Total	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal	
189.788	8.096	7.526	429	173.737

FONTE: Mec/Inep/Deed (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, evidenciamos a realidade dos IFs, que, segundo os dados do Censo 2014 (BRASIL, 2014), formou 791 (setecentos e noventa e um) profissionais em nível de educação superior, via EaD, sendo 408 (quatrocentos e oito) destes da área de educação. Relacionando ao quantitativo de matrículas realizadas, apresentadas no mesmo senso, ou seja, 8.674 (oito mil

seiscentos e setenta e quatro), chega a ser inacreditável a disparidade entre o número de matrículas e de concluintes no âmbito dos cursos de graduação, pela EaD, ofertados no contexto dos IFs.

Ainda nesse sentido, Verdum (2015) refletiu sobre o difícil cenário da área de formação de professores no Brasil, destacando que não se trata apenas de uma questão de expansão das unidades formadoras e de ampliação de vagas, mas, sobretudo, a necessidade de considerar as problemáticas que envolvem essa profissão, como a desvalorização do exercício do magistério e as difíceis condições de trabalho do professor, enfim, elementos que motivam, ou não, os cidadãos a optarem pela profissão docente.

Ao discutir a história dos IFs, Verdum (2015, p. 80) faz uma reflexão quanto ao futuro dessa instituição no contexto brasileiro:

Com o olhar geral sobre o histórico dos institutos e algumas das bases que norteiam a proposta, pode-se observar que se trata de uma proposição de um governo – do Lula – a qual teve continuidade pelo atual governo do país, porém que pode sofrer modificações caso a administração mude, isto é, seu futuro é incerto. Além disso, em virtude de tratar-se de uma política recente, é algo ainda em aberto, em franca expansão (ou não), e com uma identidade em construção.

Considerando o atual cenário político do Brasil, principalmente no tocante à educação, parece que Verdum (2015) estava antecipando o futuro de forma assertiva, pois, com o afastamento da presente Dilma Rousseff em maio de 2016 e seu impeachment em agosto do mesmo ano, o vice presidente Michel Temer assumiu a presidência da República Federativa do Brasil e tem estado à frente de muitas propostas de mudanças no contexto brasileiro, que ainda estamos a observar, desconhecendo as dimensões das transformações que vivenciaremos, inclusive no contexto dos Institutos Federais, por exemplo.

5 A GESTÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE A DISTÂNCIA, NO IFPB

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados com o desenvolvimento da pesquisa, como o correlato paralelo à luz da fundamentação teórica, almejando atender aos objetivos propostos e elucidar o problema definido pela investigação, sistematizado na seguinte questão: como se dá a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba?

Para tanto, a coleta de dados subsidiou-se em documentos institucionais (PDI e PPCs dos cursos de Licenciatura a distância em Letras e em Computação e Informática do IFPB), como também a partir das entrevistas realizadas com gestores⁷ diretamente relacionados aos cursos citados e à gestão da EaD no âmbito do IFPB. Os referidos dados foram tratados a partir do método de análise de conteúdo.

5.1 CARACTERIZANDO O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL VOLTADO PARA A PROJEÇÃO DA LICENCIATURA EM EaD COMO EIXO DE FORMAÇÃO OFERTADO PELA INSTITUIÇÃO

Ao apreciar o percurso do IFPB, a partir de seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), no tocante aos cursos de licenciatura, percebemos que a oferta desses cursos não foi uma prioridade da instituição, que primava pela formação de técnicos e tecnólogos (CEFET, 2005). Contudo, a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, estabeleceu o mínimo de 20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Conforme discutido anteriormente (seção 2.2), o IFPB é uma instituição que oferta um leque amplo de cursos em diversos níveis e modalidades de ensino. Nesse rol de cursos ofertados, evidenciamos os cursos de formação de professores, destacados no PDI da instituição.

O PDI é um instrumento de planejamento da gestão educacional, previsto no Decreto n. 5.773/2006⁸, que traz o artigo 16 destinado ao esclarecimento dos elementos que devem constituir este documento nas instituições de educação superior. Assim, Luck (2009) ressalta a importância do planejamento em organizações educacionais e, sobretudo, a concretização dos

⁷ Para preservar a identidade dos gestores que participaram das entrevistas, utilizaremos às siglas: DI1, DI2, CC1 e CC2 para referenciar os participantes da pesquisa.

⁸ 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 (BRASIL, 2006).

planos estabelecidos. Desse modo, reforça a necessidade da elaboração dos documentos norteadores de tal planejamento, como é o caso do PDI.

Assim, dentre os itens elencados no Decreto n. 5.773/2006, e considerando os elementos que compõem o PDI do IFPB, é possível destacar que essa instituição tem como missão:

ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática (IFPB, 2015, p. 11).

Essa missão está fundada na perspectiva da educação de qualidade, pública e gratuita, que adota como princípios a “valorização do ser humano, do respeito à liberdade intelectual e de opinião [...], na interdisciplinaridade de ações e na busca dos avanços científicos e tecnológicos, comprometidos institucionalmente com a sociedade e sua qualidade de vida” (IFPB, 2015, p. 6).

Ao se considerar os valores e princípios do IFPB, percebemos a pertinência do que defende Verdum (2015), ao apontar que essas instituições podem ofertar uma educação e formação de professores de qualidade, principalmente por ter uma estrutura de ensino verticalizada, e por sua base estar sustentada na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, dentre os objetivos definidos pelo IFPB, em seu PDI, é possível destacar a oferta de cursos de formação inicial e continuada, nas áreas da educação profissional e tecnológica, bem como a oferta, no âmbito da educação superior, de “cursos de licenciatura [...], com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (IFPB, 2015, p. 30). Assim, quanto às áreas de atuação acadêmica, o IFPB contempla “Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes” (IFPB, 2015, p. 30). A menção aos cursos de licenciatura no PDI da instituição está em sintonia com as proposituras da *Carta de Natal* (2010 apud VERDUM, 2015), que prevê, no rol das ações de gestão, a inclusão de políticas para as licenciaturas na realidade dos Institutos Federais.

Quanto às modalidades educativas presentes no IFPB, faz-se necessário evidenciar que a EaD foi se construindo nesse contexto, partindo de ações mais simples, como a criação de um núcleo que começou a pensar essa questão, obviamente considerando o cenário social da época, até chegar aos trâmites vivenciados atualmente. Assim, no tocante às políticas e práticas de

educação a distância, na era do então CEFET-PB, em seu PDI, do período entre 2005-2009, ressaltava-se a importância de “dar amplo apoio ao recém-criado Núcleo de Ensino a distância do CEFET-PB, de modo a consolidar tal modalidade de ensino no CEFET-PB” (CEFET-PB, 2005, p. 54).

No que concerne às políticas de ensino no IFPB, destacamos o seguinte princípio: “implementação de novas concepções pedagógicas e metodologias de ensino, no sentido de promover a Educação Continuada e a Educação a Distância” (IFPB, 2015, p. 72). Dessa forma, a consolidação dos “cursos de Educação a Distância, considerando esta modalidade como uma possibilidade de democratização e expansão do ensino” (IFPB, 2015, p.74), apresenta-se como uma diretriz do ensino no IFPB; e, como ressaltaram Takahashi (2000), Almeida e Brennand (2011), e Rios, Souza e Reis (2015), uma real possibilidade de redução da exclusão e desigualdades sociais no contexto brasileiro. Também, vale ressaltar que Lévy (1999) chamou a atenção para que a política de educação pudesse considerar o ciberespaço, comumente utilizando para a EaD, como meio para promoção da inteligência coletiva entre os indivíduos em sociedade.

No tocante à política de EaD, o IFPB decidiu ofertar cursos na modalidade a distância para possibilitar aos excluídos da formação profissional, por motivos de dificuldade de localização ou de ausência de tempo para a realização de cursos presenciais, uma oportunidade de formação (IFPB, 2015). Desse modo, os principais fatores que teriam instigado essa decisão foram: o reconhecimento da EaD como tendência mundial no contexto educativo; e o conhecimento da realidade econômica e educacional da população paraibana, muitas vezes excluída de processos educativos oficiais (IFPB, 2015). Quanto à essa questão, Formiga (2012) também se mostra esperançoso com a possibilidade de democratização da educação por intermédio da EaD.

Nesse panorama, em relação aos cursos de licenciatura no contexto do IFPB, é interessante ressaltar que a presença mais intensa, segundo o seu PDI, deu-se em atendimento à Lei n. 11.892/2008, que também visava atender à demanda por profissionais do magistério no cenário educativo brasileiro, principalmente para a educação básica. Destarte, o IFPB declara o seu compromisso com a educação básica, afirmando que:

o apoio à educação básica é dever do IFPB, seja por meio da formação de professores, de licenciaturas ou por um conjunto de outras ações, como cursos de especialização e aperfeiçoamento para professores, projetos de pesquisa e extensão envolvendo outros profissionais da educação, programa de apoio à docência (PARFOR), programas de mestrado e doutorado que qualificam professores para a área de educação e demais áreas (IFPB, 2015, p. 69).

Nessa passagem, ao verificar essa declaração de acolhimento a uma demanda educacional, bem como o sentimento de colaboração com a causa da educação brasileira, o IFPB aponta que essa decisão da oferta de cursos de licenciatura não parece ser algo apenas para cumprir determinações governamentais, mas uma decisão organizacional em favor do contexto educativo do país.

Segundo o gestor institucional entrevistado, DI1, do IFPB, os cursos de licenciatura chegaram, de forma mais significativa, no âmbito do IFPB, a partir da Lei que institui a Rede Federal de educação e, por sua vez, os Institutos Federais, equiparando-os às universidades, no que se refere à autonomia para a oferta de cursos superiores, sem prévia autorização do MEC. Como podemos conferir na seguinte fala: “[...] ao criar os Institutos Federais, eles equiparam os Institutos às Universidades. [...] passam a ter uma autonomia no que diz respeito à oferta de cursos superiores” (informação verbal)⁹.

Assim sendo, a partir de 2008, os Institutos Federais passaram a realizar pactuações com o MEC no intuito de atender às demandas por profissionais em diversas regiões brasileiras. Nesse sentido, referente aos cursos de licenciatura, as propostas apontavam para a necessidade de professores de áreas como Física, Química, Matemática e Biologia, por exemplo, como previsto na Lei n. 11.898/2008 (BRASIL, 2008), ao afirmar a demanda por professores das áreas de Ciências e Matemática para a educação básica. Dessa forma, o IFPB passou a ofertar as licenciaturas de Matemática, Física, Química, Biologia, Letras e Computação e Informática, dentre outras, sendo essas duas últimas na modalidade a distância (DI1).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar, segundo o gestor institucional DI2, que o curso de licenciatura em Letras do IFPB, modalidade a distância, é fruto de uma proposta muito particular do *campus* João Pessoa, de uma equipe de professores da área de Linguística que idealizaram e planejaram um projeto para esse curso, que, de alguma forma, refletia uma demanda por professores de língua portuguesa na realidade paraibana e brasileira, e que se articulava com as ideias do MEC referentes à formação de profissionais para a educação básica, mas que surgiu no seio do IFPB, *campus* João Pessoa.

É importante destacar que o curso de licenciatura em Letras, modalidade a distância, implantado em 2012, é o primeiro curso institucional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, não faz uso de recursos orçamentários externos, e segundo o gestor institucional DI2: “ainda hoje é um dos poucos cursos institucionais da Rede Federal [...]” (informação verbal)¹⁰. Essa iniciativa do IFPB permite-nos conclamar Moran (2013), quando

⁹ Entrevista concedida pelo colaborador DI1, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

¹⁰ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

menção como desafio a ser enfrentado por gestões da EaD, o planejamento de propostas institucionais que pudessem articular as várias dimensões dessa modalidade educativa de forma integrada. Assim, o IFPB encontra-se enfrentando um desafio ainda novo, às vezes até polêmico, mas na dianteira de uma articulação necessária na EaD, conforme discussão na literatura da área. É fácil encontramos, em instituições públicas de ensino, denúncias de que a EaD é a “prima-pobre” do ensino presencial, haja vista que a não institucionalização imprime uma espécie de desvalorização que, de certa forma, inibe a pujança da EaD no cenário da própria instituição.

O curso de licenciatura em Computação e Informática, por sua vez, ofertado pelo *campus* Cajazeiras desde 2014, está relacionado à UAB e foi pactuado a partir de submissão de projeto à edital externo ao IFPB, sendo assim financiado pelo MEC, através da CAPES. Dessa forma, o gestor DI2 ressalta que “[...]na verdade os dois cursos surgem de maneira bem distintas, um dentro de um quadro bem específico que é trabalhar com os professores da casa, e outro trabalhando em cima de um financiamento externo” (informação verbal)¹¹.

Quanto à definição dos cursos a serem ofertados pelo IFPB, o gestor institucional DI2 esclarece que, independentemente do nível ou modalidade educativa, faz-se necessário considerar a viabilidade relacionada à demanda da comunidade e à demanda profissional da região, objetivando que os egressos dos cursos tenham espaços de trabalho na sociedade. Também é preciso considerar a realidade do *campus* ofertante do curso, as áreas de formação das equipes que compõem cada unidade e a capacidade de oferta de novos cursos em determinados momentos. Nesse sentido, segundo o referido gestor, tanto o curso de licenciatura em Letras, quanto de licenciatura em Computação e Informática atendem a demanda por profissionais da educação básica nas regiões em que estão sendo ofertados, além de contarem, os *campi* ofertantes, com profissionais preparados para dispor de cursos nessas áreas, com qualidade e competência.

Vale perceber a consciência do gestor institucional DI1 ao enfatizar que a oferta de cursos a distância exige uma maior atenção da instituição, considerando as especificidades, complexidade e investimentos necessários à operacionalização de tal modalidade educativa. Para tanto, o referido gestor citou a questão da infraestrutura (física e de rede) como, por exemplo, laboratórios, conexão à internet, livros e equipe de pessoas. Evidenciamos, nesse relato do gestor, a sua percepção em relação a cibercultura, discutida por Lévy (1999), pois, é no universo do ciberespaço, com os elementos das tecnologias digitais, que emerge a EaD.

¹¹ Idem.

Todavia, Takahashi (2000) afirmava que o bom desenvolvimento da EaD não se dá sem os devidos investimentos, no que concerne sua regulamentação, acompanhamento e otimização de suas ações. Ademais, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) ressaltam a complexidade que envolve o processo de gestão de cursos superiores desenvolvidos nessa modalidade, pela integração de várias dimensões na execução dessa oferta.

Compreendemos o relato do gestor DI1 e acreditamos que esse diagnóstico tem relação também como os esclarecimentos e o entendimento da prática da EaD por instituições que estão adentrando o universo de outra modalidade educativa diferente da presencial, e que, de uma forma geral, vão descobrindo, confirmando e desconstruindo algumas concepções existentes no meio educacional, como: a impressão de que a EaD é uma modalidade mais fácil, que exige poucos recursos físicos, pedagógicos e financeiros, e que uma equipe reduzida de pessoas poderia dar conta de operacionalizá-la.

Contudo, percebemos que a ampliação da oferta de vagas, em todos os níveis e modalidades de ensino, é um dos propósitos do IFPB, pelo PDI vigente, ou seja, no período entre 2015-2019. Nessa lógica, definiu estratégias relacionadas à avaliação de cursos existentes, à análise sobre a possibilidade de novos cursos, acompanhamento das demandas dos *campi* e da elaboração dos seus PPCs, além da “criação de cursos EaD (técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação), de acordo com as áreas de conhecimento ofertadas pelo IFPB” (IFPB, 2015, p. 78).

Para tanto, considerando a contextualização realizada, apresentamos, no Quatro 11, a programação do IFPB para a abertura de novos cursos de graduação, referentes às licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância.

QUADRO 11: Projeção de novos cursos de licenciatura no IFPB.

LOCAL	CURSO	MODALIDADE	ANO PREVISTO
Cabedelo centro	Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas com habilitação em Antropologia, ou Sociologia, ou Filosofia, ou História.	Presencial	2018
	Matemática	Presencial	2019
Lucena	Educação do Campo	Presencial	2019
Cabedelo	Geografia	Presencial	2018
Campina Grande	Teatro	Presencial	2018

Esperança	Matemática	Presencial	2017
	Matemática	EaD	2019
Guarabira	Matemática	Presencial	2017
	Ciências da Computação	Presencial	2018
Itabaiana	Matemática	Presencial	2018
	Matemática	EaD	2019
Mangabeira	Biologia	Presencial	2019
Monteiro	Computação	EaD	2017
	Música	Presencial	2018
Patos	Matemática	Presencial	2017
	Educação Física	Presencial	2017
	Filosofia	Presencial	2018
Picuí	Geografia	Presencial	2017
Princesa Isabel	Matemática	Presencial	2016
	Ciências com habilitação em Biologia	Presencial	2016
Santa Luzia	Química	Presencial	2019
	Letras	EaD	2019
João Pessoa	Matemática	Presencial	2017
	Educação Física	Presencial	2017
	Música	Presencial	2018
	Física	Presencial	2019
Catolé do Rocha	Ciências biológicas	EaD	2019
Itaporanga	Química	EaD	2018

FONTE: Baseado no PDI/IFPB (2015, p. 104-111 e 123-125).

Verificando o número de licenciaturas em execução atualmente, conforme apresentado anteriormente (Quadro 1), e comparando aos dados dispostos no Quadro 11, percebemos que, nos próximos anos, o IFPB pretende ampliar significativamente essa oferta, passando de 09 (nove) para 37 (trinta e sete) cursos de licenciatura, consolidando a promoção de cursos de formação de professores e o seu papel pluricurricular e multicampi estabelecido na legislação que o institui e nas suas diretrizes de funcionamento. No tocante à EaD, planeja passar de 2 (dois) para um total de 8 (oito) cursos de licenciatura, ofertados de maneira institucional, independentemente de adesão a programas externos, como a UAB, por exemplo.

É importante ressaltar que, dos 28 (vinte e oito) novos cursos que o IFPB pretende ofertar, 15 (quinze) são referentes às disciplinas que apresentam um maior déficit de professores para a educação básica, como foi apresentado pela Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008),

conforme também foi discutido por Verдум (2015), ou seja, as disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química.

Essa ampliação de cursos ofertados pelo IFPB justifica-se no planejamento nacional, a partir do PNE, que relaciona a expansão da educação superior, e também ao desenvolvimento da Rede Federal de Educação (BRASIL, 2014). Esse salto implica considerarmos as dimensões dessa instituição, relativamente nova no cenário da formação de professores, mas tão robusta em história e contribuições à educação brasileira.

Contudo, pensar os números postos, em relação às informações sobre a oferta de novas licenciaturas, faz-nos perceber quão ousada parece a projeção estabelecida no PDI do IFPB, principalmente quando lembramos as reflexões apontadas por Verдум (2015) sobre o atual cenário político e econômico brasileiro, e as questões que tocam a Rede Federal de Educação, colocando os Institutos Federais como organizações ainda em processo de desenvolvimento e conquista de estabilidade.

Embora a ampliação de cursos no IFPB faça parte do seu processo de expansão e seja compatível com a sua realidade no contexto paraibano, impressiona-nos os números postos no Quadro 11, pois sabemos que alguns dos *campi* que pretendem ofertar cursos de formação de professores nos próximos anos ainda estão em processo de implantação ou são recém-implantados, a exemplo dos *campi* de Catolé do Rocha e Itabaiana, o que pode refletir no desenvolvimento dos cursos. Mesmo contando com assistência da Reitoria nos processos de implantação de novas unidades, os *campi* em processo de construção/implementação/desenvolvimento/consolidação vivenciam situações adversas referentes à estrutura física e de pessoal, por exemplo, o que pode interferir no gerenciamento de novos cursos.

Todavia, é preciso ressaltar que o plano do IFPB, definido em seu PDI lançado em 2015, para exercício até 2019, não previa a intensidade das questões políticas e econômicas pelas quais o país passaria nesse período. Nesse sentido, quanto à oferta de cursos superiores, independentemente da modalidade educativa, segundo o gestor institucional DI1, o IFPB está sendo cauteloso, considerando o período de recessão financeira por que o país vem passando, principalmente após a mudança de governo, coma saída da presidente Dilma e a atuação do presidente Temer, e o decréscimo de repasse de recursos e de códigos de vagas pelo Governo Federal. Essa situação pode ser confirmada nas seguintes falas:

[...] estamos nos precavendo da oferta de cursos, até saímos do cenário de recessão financeira hoje no Brasil (informação verbal)¹²;

¹² Entrevista concedida pelo colaborador DI1, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

[...] a gente vive um momento de contingenciamento financeiro muito grande, e aí não é só contingenciamento no que se refere a repasse de recursos, mas repasse de códigos (informação verbal)¹³.

Além disso, como confirmou o gestor DI1, atualmente tem sido necessário administrar a instituição com o orçamento planejado em 2015 para o ano de 2016, mesmo com o aumento do quantitativo de alunos e a necessidade de mais professores para atenderem às demandas, por exemplo. Dessa forma, a promoção de cursos, embora previstos no PDI da instituição, estão inviabilizadas por questões financeiras, que interferem na preparação da instituição para receber estudantes, ofertar e manter a qualidade dos cursos e dos serviços prestados à sociedade. Assim, o gestor DI1 é enfático ao afirmar que “nós não temos como pensar na oferta de nenhum curso enquanto o Governo Federal não definir claramente como vai ser a política de financiamento do ensino superior hoje dentro dos Institutos Federais, não só da Paraíba, do Brasil” (informação verbal)¹⁴.

Entretanto, considerando o plano detalhado no PDI, para a promoção de cursos superiores a distância, foi confirmado pelo gestor DI1 que o IFPB busca, com esses planos e ações, continuar o processo de institucionalização da EaD, a exemplo do curso de licenciatura em Letras. No entanto, em relação aos cursos ofertados pela parceria com a UAB, foi esclarecido pelo gestor DI2 que, após a primeira oferta do curso de licenciatura em Computação e Informática, ocorrida em 2014.1, o IFPB passou três anos sem abrir novas vagas, pois, devido a dificuldades financeiras, não foi autorizada a abertura de vagas, mesmo estando em vigor a parceria do IFPB com a UAB, por intermédio da CAPES. Assim, de acordo com o gestor DI2, além da turma selecionada neste ano de 2017, a segunda turma do curso de licenciatura em Computação e Informática, não é possível estabelecer previsão de novos cursos e vagas por meio de convênio com a UAB.

Esses relatos possibilitam-nos entender a instabilidade na oferta de cursos quando conveniados a órgãos externos à instituição, o que pode refletir, naturalmente, em um desprestígio dos referidos cursos, em que não há garantias de sua continuidade. Diferentemente da política de institucionalização da EaD, quando a organização tende a planejar as suas ações a longo prazo, o que representa mudanças mais significativas em sua estrutura e funcionamento.

Contudo, considerando a projeção posta pela instituição, no tocante aos cursos de licenciatura a distância, torna-se pertinente descrever a organização e funcionamento desses cursos atualmente no âmbito do IFPB.

¹³ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

¹⁴ Entrevista concedida pelo colaborador DI1, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

5.2 DESCREVENDO A GESTÃO (ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO) DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

As diretrizes da EaD, definidas no PDI do IFPB (2015, p. 82-83), apontam como importantes procedimentos a serem realizados nesse contexto:

Estabelecer os princípios didático-pedagógicos e metodológicos de atuação da educação a distância para confecção de materiais de estudo e apoio de tutoria ao discente; estabelecer os referenciais técnicos e didáticos para criação de mídia e uso de tecnologias no IFPB; fomentar e apoiar a integração da educação a distância e presencial; elaborar e encaminhar para o Conselho Superior do IFPB proposta de regulamentação da carga horária de docentes que atuam na Educação a Distância.

As questões apontadas e discutidas nas diretrizes da EaD do IFPB são pertinentes para o desenvolvimento de ações no rol da educação a distância, e mostram a intenção da instituição em prover as condições necessárias para a oferta de cursos nessa modalidade educativa.

Dentre os cursos realizados por meio da EaD no IFPB, no que tange às licenciaturas, identificamos o Curso de Letras (Língua Portuguesa) e o Curso de Computação e Informática, executados pelos *campi* de João Pessoa e Cajazeiras, respectivamente.

O curso de Letras, com habilitação em língua portuguesa, oferta vagas para os polos de João Pessoa, Campina Grande, Picuí e Sousa. Esses polos funcionam nos respectivos *campi* do IFPB. O curso de Computação e Informática, por sua vez, funciona nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta Brasil nos municípios de Araruna, Duas Estradas e Pombal.

Quanto ao processo seletivo para ingresso nos cursos de licenciatura, modalidade a distância, do IFPB, ressaltamos que, respeitando-se o Regimento Geral do IFPB, as principais formas são: por aproveitamento da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por seleção própria do IFPB ou por processos de transferências, entre outras possibilidades.

A cada processo seletivo para os referidos cursos, têm sido ofertadas, semestralmente, 200 (duzentas) vagas para o curso de Letras, sendo 50 (cinquenta) para cada polo, e 150 (cento e cinquenta) vagas anuais para o curso de Computação e Informática, sendo também 50 (cinquenta) vagas para cada polo em funcionamento, totalizando a abertura de aproximadamente 550 (quinhentos e cinquenta) vagas anuais para os cursos de licenciatura em EaD no IFPB, no caso de entradas contínuas. Ressaltamos que um percentual das vagas para os cursos de Letras e Computação e Informática, segundo os seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), são destinadas a professores da rede pública de educação, o que respeita à Política

Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida no Decreto n. 6.755/2009, revogado pelo Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016.

Vale ressaltar que, com as restrições orçamentárias do governo, o curso de licenciatura em Computação e Informática, que teve sua primeira oferta no IFPB, fruto de contrato via UAB, no ano de 2014, ofertou a segunda entrada para esse curso apenas neste ano de 2017, ou seja, passou quase três anos sem ofertar vagas, segundo relatos do gestor DI2 do IFPB. Assim, o curso de licenciatura em Computação e Informática entra o semestre 2017.1 com duas turmas em funcionamento, uma no 6º período e uma recém-ingressa. Segundo o gestor CC2, a turma veterana do referido curso conta com aproximadamente 30 estudantes em exercício.

Todavia, considerando que a primeira turma do curso de licenciatura em Letras iniciou no semestre 2012.2, o curso tem, atualmente, duas turmas em processo de conclusão de curso, ou seja, que já finalizaram as atividades ou que estão em processo de elaboração de relatório de estágio e/ou construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Segundo o gestor CC1, cerca de 90 (noventa) estudantes estão nessa condição prévia para a colação de grau, todavia, além dessa situação, o curso também estava à espera do processo de avaliação¹⁵ pelo MEC, para que prosseguisse com a certificação dos discentes.

Segundo os PPCs dos cursos, no tocante ao público-alvo, o curso de Letras é destinado àqueles candidatos que tenham concluído o ensino médio e almejam a formação superior para atuarem na área de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Contudo, o curso de Letras destina-se também ao atendimento de um público carente de formação, mais especificamente os docentes que já atuam nas redes de educação, mas que não possuem formação acadêmica. Enquanto o curso de Computação e Informática, em relação ao público-alvo, aguarda o interesse de “Profissionais que atuam como docentes na educação básica pública e privada que ainda não possuem graduação, ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que são habilitados, além daqueles que residem distantes dos centros urbanos” (IFPB, 2012, p. 38).

As referidas características do público-alvo apontadas nos PPCs estão em consonância com a LDB n. 9394/96 no que se refere à formação docente, ao ressaltarem também a oportunidade de formação continuada, buscando estabelecer uma política de formação contínua para os profissionais docentes, por intermédio da EaD (BRASIL, 1996). Takahashi (2000), do

¹⁵A referida avaliação foi realizada no mês de junho de 2017. O resultado, publicado pelo MEC no dia 11 de julho de 2017, informou que o curso obteve nota 4 (quatro) nesse processo de avaliação.

mesmo modo, salientou a educação ao longo da vida como necessária à lógica da sociedade da informação constituída na contemporaneidade.

Em relação ao objetivo geral das formações, o curso de licenciatura em Letras propõe-se a

formar professores com conhecimento teórico-prático, no âmbito da Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e culturas, para atuar na docência de Ensino Fundamental e Médio e com capacidade de contribuir para a melhoria da educação, por meio de uma maior compreensão da realidade social (IFPB, 2012, p. 35).

Ao passo que o curso de licenciatura em Computação e Informática busca

capacitar educadores na área de informática, com o objetivo de atuarem na educação básica e profissional técnica de nível médio, buscando qualificá-los e envolvê-los com o gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a pesquisa, a criatividade e investimento na própria formação e no desenvolvimento de ferramentas e métodos pedagógicos (IFPB, 2012, p. 38).

Os objetivos postos enfatizam a formação de professores para atender à demanda da educação básica, ressaltando a qualidade da formação e os seus reflexos na sociedade, como discutido por Delores (1998), ao destacar a relevância de professores que tenham capacidade intelectual e humanizada para conduzir as propostas educacionais. Porém, é possível inferir que o curso de licenciatura em Computação e Informática tem um direcionamento voltado para a qualificação de profissionais que já atuam na educação, enquanto o curso de licenciatura em Letras parece apresentar uma abertura mais explícita para a formação inicial de professores para a educação básica.

Contudo, ao observar os editais¹⁶ dos processos seletivos de 2017.1 para ingresso de novos discentes, percebemos que o curso de licenciatura em Letras destinou um percentual de aproximadamente 30% de suas vagas para professores da educação básica, enquanto o curso de licenciatura em Computação e Informática dispôs de cerca de 8% de suas vagas para candidatos que já fossem docentes da educação básica, diferenciando-se da compreensão inicial obtida a partir dos dados observados nos PPCs. Assim sendo, cabe tentarmos identificar como tem sido a demanda pelos cursos citados na realidade do IFPB.

¹⁶ Processo seletivo para cursos técnicos e superiores de graduação na modalidade de educação à distância. Disponíveis em: <<https://estudante.ifpb.edu.br/processoseletivo/processo/5/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

5.2.1 Relação demanda-oferta por cursos de licenciatura a distância

A relação demanda-oferta por cursos de licenciatura a distância no âmbito do IFPB mostra um resultado favorável para essa instituição, que tem identificado um aumento gradativo da procura pelos referidos cursos. Segundo o gestor institucional DI2, o curso de licenciatura em Letras tem bons índices de procura, apresentando, por exemplo, um número de alunos superior a outros cursos de graduação ofertados na modalidade presencial no IFPB, contando, atualmente, com mais de 650 (seiscentos e cinquenta) alunos distribuídos em seus 4 (quatro) polos de execução. De forma semelhante, o curso de licenciatura em Computação e Informática, que vivenciou sua segunda abertura de vagas em 2017 e ofertou 150 vagas, também tem sido bem procurado pelos candidatos, embora em uma dimensão menor quando relacionado ao curso de Letras, e conseguiu no processo de matrícula para o semestre 2017.1 fechar as turmas com o quantitativo de vagas ofertadas.

Todavia, esse cenário “confortável” vivenciado pelo IFPB não parece refletir a relação demanda-oferta em contexto nacional, pois, considerando a pesquisa de Cavalcanti (2016), referente ao período entre 2009-2013, a partir de 2013 houve um declínio do número de matrículas em cursos de graduação a distância no âmbito dos Institutos Federais, o que a autora relacionou, dentre outras possibilidades, às muitas atribuições postas aos Institutos Federais no processo de expansão da Rede, em curto espaço de tempo, o que pode ter interferido no processo de planejamento e atenção às diversas demandas vinculadas à modalidade da EaD.

Entretanto, é interessante compreender as justificativas apresentadas pelo gestor institucional DI1, ao esclarecer que os cursos na modalidade EaD vivenciam processos de seleção diferenciados dos cursos presenciais, pois não participam do Sistema de Seleção Unificada (SISU), embora também se considere as notas do ENEM no processo seletivo. Assim, o referido gestor ressalta que, embora os cursos presenciais apresentem grande número de inscritos nos processos, parte desses interessados são de cidades distantes, ou até de outros estados brasileiros, e, de fato, não têm pretensão nas vagas. Contudo, os candidatos que se inscrevem para os cursos de licenciatura a distância não estariam concorrendo a outras vagas e, normalmente, têm real interesse no curso ofertado, principalmente os candidatos que já são docentes das redes públicas de ensino. Assim, os gestores institucionais entrevistados relatam com satisfação a procura apresentada pelos cursos de licenciatura a distância ofertados pelo IFPB, como identificamos nas seguintes falas:

[...] a gente tem notado que o número de candidatos aumentou consideravelmente [...]; [...]nesses últimos 2 anos a gente não tem do que

reclamar quanto a isso, a gente tem tido uma boa procura[...] (informação verbal)¹⁷;

[...] na última seleção pra alunos, a gente ofereceu 150 vagas e foram mais de 600 inscritos [...], nós fechamos as 150 [...] (informação verbal)¹⁸;

[...] hoje se [...] ofertar 400 vagas, a gente preenche as 400 vagas [...] (informação verbal)¹⁹.

A demanda evidenciada nas falas dos gestores entrevistados está em conexão com a profissionalização na sociedade da informação e comunicação, em que os recursos da tecnologia digital têm muitos adeptos, não apenas para questões de comunicação e interação social, mas para processos de formações diversificadas. Ou seja, as pessoas reconhecem que precisam se capacitar para o mundo profissional e têm identificado na EaD uma possibilidade para esses processos de qualificação.

Outro ponto a considerar na relação demanda-oferta por cursos de licenciatura a distância no IFPB é a forma de divulgação dos cursos, pois, segundo o gestor DI2, nos últimos anos, a instituição tem investido mais atenção a essa questão, promovendo variadas formas de divulgação dos cursos, através, também, de redes sociais e da utilização de recursos audiovisuais, o que tem refletido na procura pelos cursos ofertados. Também foram citados pelos gestores entrevistados: o percentual de vagas destinadas a professores da rede pública, a isenção da taxa de inscrição, bem como a informatização do processo de inscrição, como fatores que colaboraram para o aumento da demanda pelas licenciaturas, exemplificado pelos mais de 2.000 (dois mil) inscritos para as 200 (duzentas) vagas ofertadas para o curso de licenciatura em Letras, no semestre 2017.1.

Contudo, vale ressaltar que a distribuição da concorrência pelos cursos em cada polo é diferenciada, como citou o gestor CC1, ao explicar que, no polo de João Pessoa, houve o maior número de interessados no curso de licenciatura em Letras no último processo seletivo, enquanto o polo de Picuí obteve o menor percentual de procura, o que pode indicar uma demanda menor pelo referido curso naquela região. Nesse sentido, também o gestor CC1 relatou que depende muito do perfil dos candidatos, pois, na realidade de João Pessoa, por exemplo, foi percebido que muitos dos estudantes que procuram o curso de licenciatura em Letras já possuem uma primeira graduação, mas almejam aprimorar seus conhecimentos na língua ou são realmente interessados na área. Todavia, em outras realidades, como o polo de

¹⁷ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

¹⁸ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

¹⁹ Entrevista concedida pelo colaborador DI1, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

Sousa, por exemplo, a demanda representaria mais candidatos que veem na formação uma possibilidade de mudança de vida e de qualificação profissional, como os professores que já atuam na rede de ensino, mas que não possuem formação equivalente às atribuições realizadas.

Ademais, outra questão em relação a isso é o próprio posicionamento da instituição em aceitar a modalidade a distância, pois, de acordo com o gestor DI2, os diretores de *campi*, por exemplo, têm percebido o interesse do público e a demanda por cursos nessa modalidade, como pode ser conferido no seguinte trecho da entrevista: “[...] as próprias direções de cada *campus* já têm notado que, muitas vezes, o público é maior e mais intenso nos cursos EaD do que em determinados cursos presenciais [...]” (informação verbal)²⁰. Reconhece, dessa forma, que existem candidatos que não têm condições de se deslocar até a instituição, pois são pessoas que trabalham, que são responsáveis por suas famílias, e isso tem gerado certas mudanças no interesse e na oferta de cursos a distância no âmbito do IFPB.

Embora os cursos de licenciatura a distância do IFPB tenham bons índices de procura, eles também apresentam, segundo o gestor DI2, elevado grau de evasão, como podemos perceber no seguinte trecho da entrevista:

[...] existe uma evasão nos cursos de EaD, no presencial também existe, mas nos cursos de EaD isso é mais perceptível, muito grande no primeiro semestre. Eles indicam que não se adaptam a modalidade, eles indicam que não se adaptam ao curso. [...] no caso do presencial existia apenas o caso de não me adaptei ao curso, aqui a gente tem o fato de não me adaptei a modalidade também, então existe uma evasão grande (informação verbal)²¹.

Essa problemática, citada pelo gestor DI2, ratifica, de alguma forma, o índice de permanência apresentado pelo gestor CC2, por exemplo, quando informou o quantitativo de 30 (trinta) alunos atuantes no curso de licenciatura em Computação e Informática, dos 120 (cento e vinte) ingressantes em 2014.2. Esses números corroboram os dados do senso da Educação Superior (BRASIL, 2014), disponíveis anteriormente (Tabela 5) sobre os concluintes na graduação a distância. Todavia, entendemos que muitos fatores podem estar relacionados à problemática da evasão, podendo existir, para além da identificação com o curso ou com a modalidade educativa: a questão financeira que interferiu no curso de licenciatura em Computação e Informática, problemas de condições físicas e materiais que tocam muitos estudantes, situações pessoais que interferem na motivação e continuidade de cursos. Essa

²⁰ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

²¹ Idem.

temática emergente, relevante e complexa, mostra-se como assunto pertinente a ser abordado e discutido em investigações sobre o contexto educativo contemporâneo.

Sobre essa questão, Libâneo (2011) associa a falta de motivação dos alunos matriculados em licenciaturas para continuar o curso ao processo de “desprofissionalização” docente, que está relacionado às precárias condições de trabalho, estando incluída a questão salarial e de carreira profissional, vivenciada por muitos professores no atual contexto brasileiro. Em consonância com a opinião de Libâneo (2011), ressaltamos que o consequente abandono nos referidos cursos pode ter relação com o preconceito ainda existente com a modalidade da EaD no contexto educacional, como mencionado por Rios, Souza e Reis (2015). Todavia, Moran (2013) apontou como caminho para amenizar essa problemática a atenção a ser dedicada aos discentes, principalmente nos primeiros meses do curso, com a promoção de diálogos sobre as especificidades da formação escolhida e a referida modalidade educativa adotada.

Assim, cientes da demanda pelos cursos de licenciatura a distância ofertados pelo IFPB, é relevante tentar conhecer a constituição dos referidos cursos, sendo pertinente observar a estrutura curricular expressa em suas matrizes.

5.2.2 Estrutura curricular dos cursos

De acordo com o PNE vigente, em sua meta 15.6, é explicitada a relevância da questão curricular e pedagógica dos cursos de licenciatura. Quanto à importância do aprendizado dos estudantes, os cursos devem dispor de uma carga-horária que inclua a formação geral, a formação na área do saber e a didática específica, contemplando as tecnologias de informação e comunicação emergentes na atual sociedade (BRASIL, 2014). Quanto a isso, a Resolução n. 2/2015 enfatiza a articulação entre teoria e prática como algo imprescindível no processo de formação docente (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a organização curricular dos cursos de formação de professores do IFPB, nas modalidades presencial e a distância, deverão orientar-se pelas seguintes diretrizes:

a formação para o humano [...]; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares [...]; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (IFPB, 2015, p. 60)

Considerando as diretrizes postas, a matriz curricular do curso de licenciatura em Letras, a distância, do IFPB, de acordo com o PPC do curso, é composta com os elementos e cargas-horárias elencados no Quadro 12:

QUADRO 12: Organização Curricular - Licenciatura em Letras (EaD).

Elementos	Carga Horária
Componentes Curriculares (Teoria)	1.880 horas
Componentes Curriculares (Prática)	400 horas
Estágio	400 horas
Atividades Complementares	200 horas
Trabalho de Conclusão de Curso	100 horas
	Total: 2.980 horas

FONTE: PPC Licenciatura em Letras / IFPB (2012, p. 45).

Vale relevar que os PPCs analisados, disponíveis pelo IFPB, segundo os gestores entrevistados, estão sendo ajustados, principalmente no que se refere à carga-horária dos cursos, para que se adequem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciatura, publicadas em 2015. Assim, para os estudantes ingressantes em 2017, as matrizes curriculares já conterão algumas mudanças aprovadas *ad referendum*. Todavia, embora os gestores tenham esclarecido essa questão, os novos PPCs ainda não foram divulgados nem disponibilizados na página eletrônica do IFPB.

Dessa forma, considerando o Quadro 12, ressaltamos que a carga horária total apresentada é correspondente às turmas em vigor até o semestre 2016.2. Contudo, segundo o gestor CC1, com as mudanças aprovadas recentemente, as turmas ingressantes no semestre de 2017.1 passariam a cumprir um total de 3.260 (três mil duzentos e sessenta) horas. Além disso, o referido gestor salientou que o componente curricular “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), nos ajustes realizados na nova matriz, teve sua carga-horária desmembrada, passando a contar com 60 (sessenta) horas no TCC 1 e com 40 (quarenta) horas no TCC 2.

Vale destacar que todos os componentes curriculares preveem um percentual de sua carga-horária para atividades de cunho prático, como pode ser identificado no Anexo A, que apresenta, na íntegra, a estrutura curricular do curso de Letras. Nesse panorama, as 400 horas de atividades práticas, segundo o gestor CC1, são “[...] atividades que, de alguma maneira, levem o aluno a vivenciar essa dimensão da prática de sala de aula, [...] diz respeito a: visitas à biblioteca, entrevistar um professor, entrevistar um outro aluno, visitas às próprias coordenações para entender um pouco melhor da gestão [...]” (informação verbal)²², dentre

²² Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

outras possibilidades. As atividades elencadas pelo referido gestor, como atuações que aproximariam o estudante da prática de sala de aula, causou dúvida para nossa compreensão. As ações citadas poderiam ser realizadas por estudantes que não estivessem fazendo um curso de licenciatura, e não necessariamente os possibilitariam compreender o complexo universo da sala de aula.

Todavia, por entender que as experiências de prática docente se darão de forma mais consistente no período de estágio curricular obrigatório, compreendemos que o gestor tentou mostrar que cada componente curricular, a seu modo, tenta promover atividades práticas para dinamizar o processo de estudos, dispondo, assim, um percentual de sua carga-horária para essas tarefas. Quanto à relevância da dimensão prática no processo educativo, Delores (1998) reforça o aprender fazendo como um importante aspecto do processo de aprendizagem, em que os saberes são mobilizados em ações efetivas.

O currículo do curso de licenciatura em Letras, de acordo com o seu PPC (IFPB, 2012, p. 48-49) está organizado nos seguintes eixos:

Interação da comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; Diferentes âmbitos de conhecimento profissional; Disciplinaridade e interdisciplinaridade; Conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; Formação social, humana e profissional.

Os componentes da matriz curricular são *lincados* a cada um desses cinco eixos. Desse modo, o curso de licenciatura em Letras está organizado em 8 períodos letivos, contendo, dentre outros, os componentes curriculares da formação profissional em Letras (língua portuguesa); da fundamentação da educação, como História, Filosofia e Sociologia; os didático-pedagógicos, a exemplo de Didática, Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Psicologia da Aprendizagem; e os seminários interdisciplinares, que apresentam-se como uma possibilidade real de articular conhecimentos e aproximar os componentes curriculares que compõem a matriz, no sentido de favorecer uma aprendizagem mais dinâmica e significativa aos estudantes. Assim, o referido curso almeja proporcionar, a partir de seu currículo, uma formação que motive “a pesquisa e a resolução de problemas numa perspectiva interdisciplinar” (IFPB, 2012, p. 32).

Segundo o gestor CC1, as 200 (duzentas) horas destinadas, na matriz curricular do curso de licenciatura em Letras, para atividades complementares são um “incentivo para que o aluno participe de atividades de projetos de pesquisa, de extensão, eventos acadêmicos, monitorias

[...]” (informação verbal)²³, atendendo, dessa forma, aos preceitos da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) em que são postos como princípios norteadores a conexão entre a teoria e a prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras.

Ao observar a matriz do curso de licenciatura em Letras, como também a matriz curricular do curso de licenciatura em Computação e Informática (Anexos A e B), identificamos a presença dos componentes Fundamentos da EaD e Informática Básica, disponíveis no primeiro período dos cursos, como forma de possibilitar a familiarização dos estudantes nessa modalidade educativa, e de aproximá-los do universo das tecnologias de informação e comunicação, o que foi discutido também por Takahashi (2000), ao enfatizar que a formação docente precisa prover conhecimentos tecnológicos que preparem os candidatos para a sociedade atual e para o seu peculiar contexto educacional. Detectamos, também, os componentes de Gestão Educacional e Políticas e Gestão da Educação, respectivamente, contempladas nos referidos cursos, como forma de subsidiar a preparação do profissional da educação para as várias dimensões do trabalho escolar. Esses componentes curriculares atendem às orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, previstas na resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015), no que diz respeito aos saberes que ampliam a formação inicial de professores, para além dos conhecimentos específicos da área.

Dessa forma, segundo o PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática (IFPB, 2012, p. 34), o curso articula e integra três áreas de formação, a saber:

a formação na área de computação, que aprofunda os conhecimentos básicos nas áreas de banco de dados, redes, segurança, sistema, suporte e programação, garantindo ao futuro profissional pleno domínio da matéria que lecionará; a formação pedagógica, que apresenta uma visão sistêmica e panorâmica dos diversos aspectos da educação, incluindo suas dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e metodológicas; e a formação complementar, que tem como meta sensibilizar o aluno para as questões políticas, sociais, culturais e éticas.

Assim, a matriz curricular do curso de licenciatura em Computação e Informática, a distância, do IFPB, é composta com os itens e cargas-horárias elencados no Quadro 13:

QUADRO 13: Organização Curricular - Licenciatura em Computação e Informática (EaD).

Elementos	Carga Horária
Carga horária teórica	1.920 horas

²³ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

Carga horária Prática *já contempladas 400h de estágio	1.270 horas
	Total: 3.190 horas

FONTE: PPC de licenciatura em Computação e Informática / IFPB (2012, p. 44).

Ao analisar a matriz curricular do curso de licenciatura em Computação e Informática (Anexo B), percebemos que a distribuição dos componentes curriculares especifica a separação de cada elemento curricular em seus três eixos: tecnológico, pedagógico e complementar, tendo 630 (seiscentos e trinta) horas referentes ao eixo pedagógico, bem como aponta o percentual da carga horária referente à parte teórica e à parte prática de cada componente curricular.

Inferimos que a distribuição dos referidos componentes em oito períodos foi feita de forma equilibrada, buscando manter a inter-relação entre os três eixos norteadores do curso. O elemento curricular “Projeto interdisciplinar”, por exemplo, que se dá entre o segundo e o quarto período do curso, busca articular os saberes teóricos e práticos vivenciados nas disciplinas discutidas nos semestres, podendo promover a contextualização dos saberes e a prática educativa interdisciplinar.

Percebemos que, tanto o componente de Estágio Supervisionado quanto os de preparação para a construção do TCC são disponibilizadas a partir do 5º período, e seguem até a conclusão do curso, como forma de acompanhar o processo de construção dos saberes desenvolvidos nesse percurso e de possibilitar os ajustes necessários no processo de aprendizagem.

Considerando as dimensões da formação de professores destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelece três núcleos que devem compor a formação, a saber: formação geral, que contempla os saberes específicos da área de formação e suas inter-relações; aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos pedagógicos; e estudos integradores (BRASIL, 2015), compreendemos que as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura a distância do IFPB, em análise, da forma como estão estruturadas, atendem aos pressupostos definidos nas referidas diretrizes estabelecidas na Resolução n. 2/2015.

Todavia, ressaltamos que esse “desenho” curricular que contempla as faces da formação docente (conhecimentos técnicos/específicos, didático-pedagógicos e complementares), previstos nos documentos oficiais e considerados por algumas instituições formadoras, como é o caso do IFPB, nos cursos em discussão, não se apresenta como algo consolidado no âmbito da educação brasileira. Pelo contrário, como destacaram Scheibe (2008) e Saviani (2009), historicamente temos acompanhado uma “concorrência” entre esses saberes e o desprestígio, muitas vezes, da perspectiva pedagógica da formação. Continuemos a buscar o equilíbrio entre

os princípios teóricos e práticos, considerando as dimensões que precisam ser acionadas de maneira articulada no propósito da formação docente, como salientaram Pesce (2009) e Pimenta (2012).

Nesse panorama, vale ressaltar também a substancial importância da pesquisa e da extensão na formação em nível de educação superior, especificamente no âmbito dos cursos de licenciatura.

5.2.3 Ações de pesquisa e extensão na licenciatura a distância

O processo educativo deve se estabelecer na articulação e indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2015), como define a Resolução n. 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Para tanto, o IFPB ressalta, por exemplo, que a implementação de uma política de extensão na instituição “propicia a difusão, a socialização e a democratização do conhecimento produzido ao estabelecer uma relação dialógica entre os saberes acadêmicos e os saberes populares” (IFPB, 2012, p. 92).

As políticas de pesquisa e extensão têm se fortalecido no âmbito do IFPB nos últimos anos, com a presença de pró-reitorias que gerenciam essas questões em nível institucional, além de coordenações locais, em cada *campus*, que promovem e acompanham ações dessa natureza, a partir da publicação de editais de programas e projetos para a comunidade acadêmica. Nesse sentido, as preocupações expostas por Lima e Silva (2011) no que se refere à qualidade dos cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais e a relação com a tríade ensino, pesquisa e extensão, percebemos que, no âmbito do IFPB, existem ações políticas que buscam promover a articulação entre os três eixos educativos (ensino, pesquisa e extensão) na formação dos graduandos que estudam nessa realidade.

Vale ressaltar que o IFPB incentiva atividades de pesquisa e extensão não apenas na educação em nível superior, mas para toda a comunidade acadêmica, contemplando, inclusive, os estudantes de ensino técnico integrado de nível médio, além do corpo de servidores técnicos administrativos que estão ligados à instituição.

Contudo, vale salientar que os estudantes vinculados à EaD ainda não têm uma representatividade significativa nesses espaços, pois, segundo o gestor DI2, ainda é recente o planejamento para a promoção de editais específicos para os estudantes da EaD, e segundo o mesmo gestor, embora os editais publicados regularmente não restrinjam modalidades educativas, os estudantes da educação a distância acabam, na maioria dos casos, não se submetendo a essas experiências, como pode ser confirmado no seguinte trecho da entrevista:

“[...] a gente tem incentivado projetos, a publicação de editais de pesquisa exclusivos para a EaD [...] o problema é que muitos são resistente pela própria estrutura da modalidade[...]” (informação verbal)²⁴.

Ainda nesse sentido, o gestor DI2 evidenciou certa resistência dos estudantes da EaD a projetos de pesquisa e extensão, talvez por características próprias da modalidade educativa, que muitas vezes atrai pessoas que vivem uma realidade de restrição de tempo regular para atividades acadêmicas, devido a outras atribuições como o trabalho, por exemplo. Embora o IFPB ainda esteja construindo uma política mais direcionada de pesquisa e extensão para a EaD, é perceptível, segundo o gestor DI2, que os estudantes apresentam dificuldades para se dedicar a outras atividades, além das previstas no curso de licenciatura, disponíveis principalmente na plataforma virtual.

O cenário posto também pode estar relacionado ao processo de constituição da EaD no IFPB e ao seu planejamento, pois, de acordo com o gestor CC1, “[...] a prioridade, no início, sempre foi o ensino [...]” (informação verbal)²⁵, ressaltando que, nos primeiros anos de oferta de licenciaturas a distância no IFPB, a preocupação das equipes gestoras estava mais direcionada à perspectiva do ensino, na estruturação dos polos, nos professores para os cursos, na metodologia a ser empregada, dentre outras questões.

Essa situação da fragilidade na promoção de atividades de pesquisa e extensão na EaD também foi ressaltada por Cavalcanti (2016), quando discutiu o processo de implantação do curso de bacharelado em Administração Pública no IFPB. Contudo, a autora apontou as restrições financeiras como um fator que interferiu diretamente nessa situação. Se pensarmos nas dificuldades orçamentárias apresentadas pelos gestores DI1 e DI2 no que concerne ao desenvolvimento das propostas educacionais do IFPB e aos relatos das consequências da redução de investimentos que acometeu o programa da UAB nos últimos anos, expostas pelo gestor CC2, as ações de pesquisa e extensão, na realidade dos cursos a distância do IFPB, encontraram obstáculos financeiros e de planejamento para sua efetiva promoção.

Todavia, de acordo com o gestor CC1, recentemente, os temas pesquisa e extensão têm sido recorrentes nos diálogos dos profissionais da EaD no IFPB, o que deverá refletir em realizações futuras que alimentem essas ações na realidade dos cursos. Ademais, segundo o gestor CC1, os docentes do curso de licenciatura em Letras, por exemplo, participam e têm ingressado em grupos de pesquisa, como forma de preparar as equipes e o ambiente, de uma

²⁴ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

²⁵ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

forma geral, para a promoção de projetos de pesquisa. Essa realidade corrobora as proposições da *Carta de Natal* (2010 apud VERDUM, 2015) sobre as ações referentes à “formação de formadores”, uma proposta referente aos cursos de licenciatura nos Institutos Federais.

Dessa forma, compreendendo a EaD como experiência ainda recente no IFPB, e entendendo que as políticas que envolvem essa modalidade ainda estão se construindo nesse espaço, acreditamos que o incentivo à participação em iniciativas de pesquisa e extensão por membros da EaD é uma nova cultura a ser fomentada nessa realidade. Quanto a isso, o gestor DI2 sublinhou que “[...] a gente tem até dificuldades para entender se um projeto de pesquisa ele consegue ser tão bem administrado a distância quanto presencial, porque falta hoje até referência” (informação verbal)²⁶. Assim sendo, entendemos não se tratar de algo simples, não apenas por questões financeiras, mas também pela própria estrutura da EaD, que conta com estudantes atuando fisicamente em municípios distintos, e muitas vezes distantes da própria cidade polo do curso.

Por reconhecer a diversidade de demandas e questões que emanam do contexto da formação de professores por intermédio da EaD, é pertinente pensar os profissionais que estão envolvidos com a execução dessa proposta no cenário do IFPB.

5.2.4 “A-gentes” da EaD

Estamos considerando “A-gentes” da EaD todos aqueles profissionais que atuam na realização dos cursos da EaD no IFPB. Nessa perspectiva, ressaltamos o pensamento de Pimentel (2013), ao afirmar que as pessoas são os atores principais no processo de implementação dessa modalidade educativa.

No tocante aos processos de gestão de pessoas, vale destacar, dentre os elementos elencados por Luck (2009) como essenciais para o âmbito educativo, a questão da motivação e compromisso do profissional, o trabalho em equipe e a capacitação em serviço dos sujeitos da educação.

Logo, quanto aos profissionais que atuam na EaD, na realidade do IFPB, existe uma Diretoria específica para essa modalidade, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, na reitoria. Desse modo, o setor é composto por uma equipe que conta basicamente com profissionais da área pedagógica e de tecnologias digitais de informação e comunicação. Entre eles, estão os diagramadores, revisores de textos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, técnicos de

²⁶ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

TI, dentre outros, que dão suporte aos *campi* do IFPB no que se refere à EaD. Para esses servidores, segundo o gestor DI2, as capacitações profissionais são ofertadas pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFPB, também localizada na reitoria dessa instituição.

Ao observar a composição da equipe apresentada, relacionamo-las às reflexões postas por Reis, Souza e Rios (2015), ao chamarem a atenção para a complexidade do processo de gestão na EaD, referente ao planejamento sistêmico e à composição de equipes multidisciplinares com habilidades e competências específicas. Recordamos também as percepções de Soares (2006), ao destacar a pertinência de trabalhos interdisciplinares no contexto educativo emergente, ressaltando o desenvolvimento de ações conjuntas entre os profissionais que, por sua vez, foram citados pelo gestor DI2, ao mencionar a equipe da diretoria da EaD no IFPB.

Nos *campi* do IFPB, que atuam com EaD, existem equipes que gerenciam e executam os cursos a distância nessas localidades. Assim, compete à Diretoria de Educação a Distância e Programas Especiais, no âmbito do IFPB, promover as capacitações dos profissionais que ingressam e que atuam na realidade dos cursos a distância ofertados pela instituição, buscando atender às suas necessidades de formação. Para tanto, segundo o gestor DI2, existe, na referida diretoria, uma equipe formada por quatro professores que atuam diretamente nesse processo de capacitação de servidores, a partir, por exemplo, de cursos, oficinas e palestras. No caso de tutores (presencial e a distância) de cursos vinculados às ofertas em parceria com a UAB, de acordo com o mesmo gestor, uma primeira capacitação sobre EaD, desenvolvida por intermédio plataforma *Moodle*, faz parte do processo de seleção desses profissionais para atuação nos referidos cursos.

Dessa forma, atende-se ao previsto no art. 8 da Resolução n. 1/2016, que estabelece: “os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional” (BRASIL, 2016, art. 8). Esses procedimentos da Diretoria da Educação a Distância do IFPB também corroboram os apontamentos de Belloni (2013), ao reforçar que a qualidade em iniciativas de EaD perpassam principalmente pela preparação e capacitação dos sujeitos envolvidos com o processo, somando-se a isso outras necessidades, a exemplo de equipamentos tecnológicos adequados à modalidade, para o sucesso de propostas de EaD.

Ao considerar as reflexões de Cavalcanti (2016) sobre o tema em questão, ao apontar as carências de preparação dos profissionais que precisaram servir no processo de implantação do curso de bacharelado em Administração Pública, a distância, no IFPB, percebemos, pela fala do gestor DI2, que atualmente essa questão tem sido gerenciada de forma mais satisfatória, com

certo planejamento e atenção, como reconhecemos na seguinte fala: “Ao longo do ano existem capacitações programadas, que podem ser palestras, podem ser capacitações mais técnicas, podem ser oficinas [...] depende das próprias solicitações que coordenadores de cursos, professores e tutores demandam pra gente[...]” (informação verbal)²⁷. Essa situação é capaz de estar relacionada à perspectiva de trabalho da atual gestão da EaD no âmbito do IFPB, que tem respondido pela referida diretoria há apenas 2 (dois) anos, o que pode estar impulsionando novos olhares e ações articuladas dessa modalidade educativa no IFPB.

Em relação aos profissionais que executam a EaD nos cursos do IFPB, em seus *campi*, o gestor DI2 explica as principais diferenças identificadas nesse contexto, pois contamos, concomitante, com o curso de licenciatura EaD, institucional, e também o curso de licenciatura vinculado à estrutura da UAB. Assim, foi ressaltado que o curso de licenciatura em Computação e Informática, coordenado pelo *campus* Cajazeiras, é operacionalizado em três diferentes polos de apoio presencial, vinculados à UAB. Para tanto, nos cursos dessa natureza, o MEC, a partir da CAPES, estabelece parcerias com municípios que, a partir das pactuações, assumem a responsabilidade com a estrutura física e de logística para o funcionamento do polo, ficando a cargo do IFPB a administração do curso e as questões pedagógicas relacionadas ao ensino, apenas. Nessas realidades, os profissionais presentes nos polos (coordenador, secretário, técnico de TI, auxiliares), exceto o tutor presencial de cada curso em que funcione no referido polo, são de responsabilidade do município polo, sem interferência direta das instituições formadoras.

Assim sendo, no contexto da licenciatura em Computação e Informática, embora não exista a composição de uma equipe gestora, o gestor CC2 ressaltou que conta com o apoio dos docentes e tutores do referido curso, bem como da gestão do *campus* Cajazeiras, no processo de condução dessa formação. Contudo, a estrutura base do curso, como os materiais didáticos, por exemplo, além da própria lógica de funcionamento dos polos, fazem parte de um programa maior, que é a UAB, o que, de alguma forma, parece amenizar as demandas para a sua coordenação. Todavia, de uma forma geral, o gestor CC2 salientou a importante contribuição da Diretoria de Educação a Distância e Programas Especiais do IFPB para o bom desenvolvimento do curso de licenciatura em Computação e Informática.

Entretanto, no curso de licenciatura em Letras, ofertado institucionalmente pelo IFPB, toda a estrutura física, pedagógica e administrativa do curso fica a cargo dessa instituição e de seus *campi*, que se tornam polos de apoio presenciais. Nesses casos, de acordo com o gestor

²⁷ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

DI2, existiria uma maior flexibilidade, inclusive para adequação de pessoal para trabalhar na realidade dos cursos, pois são todos servidores do quadro do IFPB. Diferentemente dos cursos pactuados com a UAB, que têm regras previamente estabelecidas, com quantitativos previstos de profissionais, por exemplo.

Contudo, embora o curso de licenciatura em Letras seja de oferta institucional e possa contar com servidores do próprio IFPB, apresenta uma demanda significativa de trabalho que merece atenção. Pois, como todas as questões referentes ao curso são gerenciadas por sua coordenação, localizada em João Pessoa, o total de três servidores (professores e técnicos em assuntos educacionais), apenas, diretamente responsáveis pelas atribuições da referida coordenação, mostra-se desfavorável para o atendimento às tantas demandas emergentes nesse contexto, como afirmou o gestor CC1: “[...] o curso, ele acaba sendo quatro cursos em um; [...] sentimos que a coordenação do polo não pode absorver tantas atribuições que dizem respeito a nós[...].” (informação verbal)²⁸.

Desse modo, percebemos que, mesmo com as equipes locais, em cada polo, as questões norteadoras do curso, como procedimentos pedagógicos e administrativos, são encaminhadas à coordenação do curso. Por isso, inferimos que para melhor gerir o curso de licenciatura em Letras, considerando a existência de seus 4 (quatro) polos, a equipe gestora necessitaria ser ampliada, dada a abrangência da referida oferta e seu caráter inovador no âmbito do IFPB.

Dentre os “A-gentes” da EaD, os docentes, em suas várias faces de atuação, são profissionais fundamentais no processo de formação de professores, sendo pertinente refletir sobre as suas atribuições nesse contexto.

5.2.5 Atribuições docentes na EaD

No contexto da EaD, as atribuições docentes estão relacionadas aos vários papéis desenvolvidos por professores no rol dessa modalidade educativa, principalmente nas funções de professor formador, tutor a distância e tutor presencial.

Em relação ao processo pedagógico no IFPB, de acordo com o seu PDI, são contemplados os princípios da interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos, almejando uma formação ativa e significativa dos estudantes, para que exerçam seu papel na sociedade de maneira crítica, reflexiva e solidária; assim, as práticas pedagógicas dos

²⁸ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

professores formadores precisam estar concatenadas com essa perspectiva de ensino-aprendizagem para que se cumpram os objetivos do processo de formação (IFPB, 2015).

Nesse sentido, é interessante mencionar a organização do IFPB no que diz respeito aos professores da EaD. No PPC do curso de licenciatura em Letras, há uma menção a essa questão, em que é evidenciada a formação prévia que os professores e tutores tiveram, referente à EaD, a partir de um projeto intitulado TICs na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, norteado pelo Edital n. 015/2010 CAPES /DED - Fomento ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos cursos de graduação, realizado no IFPB no período entre 2010 e 2011 (IFPB, 2012). Essa iniciativa indica que o IFPB planejou a oferta do curso de licenciatura em Letras e incentivou, em algum nível, a preparação de seus profissionais para enfrentarem o desafio de ampliar suas atuações para além das aulas presenciais, considerando o atual contexto social e educacional.

Porém, em relação à definição dos docentes que atuam no curso de licenciatura em Letras, é interessante compreender a explanação do gestor CC1 ao explicar que os docentes “[...] foram contratados, fizeram concurso para o IFPB, para serem professores de Letras, língua portuguesa [...]” (informação verbal)²⁹, ou seja, foram selecionados para atuar como professores de um perfil mais geral da língua portuguesa. Todavia, com a instituição do curso de licenciatura em Letras no IFPB, houve a necessidade de os docentes atuarem em componentes curriculares específicos da área. Embora os professores tenham formação nas diversas especializações da área, ainda assim, há componentes na matriz curricular do curso que se apresenta como desafio para a equipe gestora que precisa definir os docentes, pois ainda não houve concurso específico para esse curso, ou, como disse o próprio gestor, “[...] não temos ainda concurso para professores [...] que atendam as especificidades do curso[...]” (informação verbal)³⁰.

Nesse sentido, as preocupações do professor Moura (IFRN, 2015) mostram-se pertinentes para a realidade dos cursos de licenciatura no contexto dos Institutos Federais, no tocante ao perfil profissional dos docentes, ou seja, de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), pois, embora os Institutos Federais estejam no rol da promoção da educação superior, sua base de funcionamento e contratação de professores, por exemplo, ainda mantém características da educação técnica. Cabe ressaltar, nesse momento, as proposituras da *Carta de Natal* (2010 apud VERDUM, 2015), no tocante às propostas que apontavam para a

²⁹ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

³⁰ Idem.

necessária contratação de professores e técnicos administrativos para a realidade dos cursos de licenciatura no contexto dos Institutos Federais.

Também lembramos as reflexões de Brennnand e Almeida Filho (2014), ao enfatizarem o desafio dos Institutos Federais ao buscarem atender, simultaneamente, às demandas da qualificação do ensino médio e a promoção da educação superior, o que foi evidenciado na fala do gestor CC1, quando explicou as especificidades do processo para ingresso de novos docentes no IFPB. Todavia, cabe também ressaltar o posicionamento de Verdum (2015), ao enfatizar a possibilidade da oferta, com qualidade, de licenciaturas pelos Institutos Federais, principalmente devido à estrutura verticalizada do ensino e a base fundamentada na tríade ensino, pesquisa e extensão, desde que se guarde a devida atenção aos processos de planejamento que atendam às especificidades das licenciaturas e a realidade dos Institutos Federais, o que se apresenta, ainda, em processo de construção na realidade do IFPB.

Entretanto, em relação aos outros atores que atuam no processo de ensino-aprendizagem no contexto da EaD no IFPB, e a inter-relação entre eles, identificamos a previsão disposta no PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática (IFPB, 2012, p. 76), quanto à metodologia:

uma equipe de tutores (presencial, a distância e de laboratório) utilizarão uma metodologia que garanta a troca de informações pertinentes à formação do alunado, além de se reportarem aos professores formadores/conteudistas para solucionarem problemas de cunho científico e aos coordenadores dos polos em geral, visando sempre retroalimentar o processo científico-pedagógico e organizacional em busca de otimização do processo ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, o papel do tutor presencial ganharia certo destaque, segundo o próprio PPC do curso, pela proximidade que possibilitaria incentivar e sensibilizar os estudantes em decisões sobre o curso. Assim, seria papel do tutor presencial “valorizar a importância da participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos não se sintam desamparados” (IFPB, 2012, p. 76). Esse pensamento causa certa estranheza, pois, na verdade, acreditamos que o estudante mantém um contato maior e mais contínuo com o tutor a distância, considerando suas idas pontuais ao polo de apoio presencial, a depender, claro, do local de sua residência.

Assim, em relação ao tutor presencial, fica claro que este exerce sua função nos polos de apoio presencial, realizando a tarefa de orientar os estudantes quanto ao AVA e esclarecer ou encaminhar possíveis dúvidas dos alunos à coordenação do curso. Nesse sentido, são atribuições do tutor presencial, de acordo com o PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática (IFPB, 2012, p. 121):

a) atender aos estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos, considerando o mínimo de 20 horas semanais; b) conhecer o projeto pedagógico do curso e o material didático; c) auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo; d) promover grupos de estudo e outras atividades para fomentar o hábito da pesquisa entre os alunos; e) esclarecer dúvidas em relação ao uso das tecnologias disponíveis e exigidas nas disciplinas do curso; f) participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como aulas, avaliações, práticas em laboratórios e estágios supervisionados.

Referente a essa questão, também o curso de licenciatura em Letras deixa claro em seu PPC que “o corpo de tutores dedicados a este curso terá carga horária mínima de 20 horas semanais com a finalidade de mediar a comunicação de conteúdos bem como acompanhar todas as atividades relativas ao aspecto didático-pedagógico, tanto presencial quanto a distância” (IFPB, 2012, p. 141).

Nesse panorama, como ressaltou o gestor CC1, o curso de licenciatura em Letras, por ser um curso institucional em que os professores trabalham em suas cargas horárias regulares, têm adotado, paulatinamente, a política de o mesmo docente realizar as atribuições de professor formador e tutor a distância de cada componente curricular. Essa seria uma forma de facilitar o acompanhamento dos estudantes e a administração do curso por parte da equipe gestora, também pelo número de servidores à disposição do referido curso, que, como destacou o gestor entrevistado “[...] cerca de 12 ou 13 professores são exclusivos do curso, e temos a grande maioria que atua tanto no ensino presencial quanto a distância [...]” (informação verbal)³¹.

Assim sendo, embora o curso tenha um percentual de seus professores exclusivos, uma parte significativa de seus docentes também atua na educação presencial no próprio IFPB, o que, segundo o gestor CC1, é uma dificuldade, pois a educação presencial ainda tem prioridade sobre a EaD, como podemos confirmar na seguinte fala: “a modalidade presencial acaba tendo prioridade nessa distribuição de carga-horária[...]” (informação verbal)³². Contudo, segundo o mesmo gestor, já se nota algumas possibilidades de equalização dessa questão, pela sensibilidade e iniciativa de alguns *campi* da instituição.

Em relação ao tutor a distância, esse professor assume a função de orientador das atividades acadêmicas, desenvolvidas por intermédio do AVA, e tem como principais atribuições, dentre outras, de acordo com o PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática (IFPB, 2012, p. 121):

³¹ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

³² Idem.

informar aos discentes sobre a metodologia do curso ou disciplina; acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos; avaliar progressos e dificuldades dos discentes, oferecendo explicações e esclarecendo dúvidas; estimular e avaliar a participação dos alunos nos fóruns, chats e videoconferências, quando houver; divulgar resultados de notas aos alunos dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto às atividades elencadas, a serem desenvolvidas pelos tutores, o curso de licenciatura em Computação e Informática ressalta, em seu PPC (IFPB, 2012, p. 122), que considera como “ideal para atender o aluno com eficiência e qualidade, uma proporção de um tutor presencial e um tutor a distância para, no máximo, 25 alunos”. Essa passagem nos permite lembrar Pesce (2009), que ressalta o necessário cuidado na relação quantitativa de estudantes por professores na EaD, enfatizando que, embora seja possível tecnologicamente muitos estudantes para cada professor, o desequilíbrio nessa relação influencia negativamente no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, ao compreender que apenas 12 ou 13 professores são exclusivos do curso de licenciatura em Letras, entendendo que a educação presencial ainda tem prioridade quando comparada à EaD, cientes da existência de mais de 600 (seiscentos) discentes no referido curso e compreendendo que há professores formadores que também assumem o papel de tutor a distância, acreditamos que a relação de professores para estudantes nessa licenciatura parece desproporcional.

No tocante ao professor formador, fica claro, no PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática, que esse docente deve ser do quadro do IFPB, com experiência no ensino superior e com habilidades e disposição para a modalidade da EaD, aperfeiçoada a partir de curso de capacitação para esse fim. Esse professor, responsável pelo componente curricular a ser ministrado, além de estar conectado aos estudantes, deve manter uma proximidade significativa com os professores tutores da disciplina, para que o desenvolvimento desta se dê a contento. Dentre as atribuições desse profissional, constante no PPC do curso (IFPB, 2012, p. 120-121), identificamos, dentre outras:

- Selecionar o material didático, em mídias variadas, para a disciplina;
- Promover e coordenar encontros com os tutores para planejamento, acompanhamento e avaliação da disciplina;
- Preparar aulas de videoconferência;
- Conceber e desenvolver projetos de pesquisa e/ou extensão, envolvendo tutores e alunos do curso;
- Elaborar em parceria com os tutores, as avaliações para o AVA;
- Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos e soluções;
- Estimular o aluno, em momentos de dificuldades para que não desista do curso;
- Participar ativamente do processo de avaliação da aprendizagem.

Assim, no curso de licenciatura em Computação e Informática, vinculado à UAB, a definição de seu quadro de docentes se dá, segundo o gestor CC2, de duas maneiras: o professor formador, servidor do próprio IFPB, é indicado pela equipe gestora por disponibilidade, competência e aptidão com a modalidade educativa; os tutores, presenciais e a distância, por sua vez, seguindo a política da UAB, são selecionados por processo seletivo, para contratação temporária, participando de capacitação para EaD desde o referido processo seletivo. Dessa forma, o IFPB está em consonância com Rios, Souza e Reis (2015), que ressaltam a qualificação para a EaD como pré-requisito para que os professores atuem nessa realidade.

Todavia, a decisão pelo critério de indicação para professores formadores da EaD, como citado pelo gestor CC2 na seguinte fala: “[...] nós conhecemos os professores da área, sentamos, conversamos com eles, verificamos a disponibilidade do professor e a gente faz a indicação” (informação verbal)³³ não nos parece o processo mais adequado a essa situação. A indicação mostra-se um procedimento pouco transparente, valendo-se da subjetividade e da percepção dos gestores para definir os docentes que atuarão nos cursos de licenciatura.

Considerando as questões postas, é importante referenciar Reginatto (2015), que enfatiza a relação de interdependência, de equilíbrio e de articulação que deve permear os trabalhos desenvolvidos pelos docentes da EaD, seja na função de professor formador, de tutor presencial ou a distância, pois nessa realidade prevalece o trabalho coletivo, embora as atribuições sejam definidas e delimitadas.

Todavia, vale ressaltar que, devido a uma situação orçamentária em 2015, em que os recursos financeiros para a EaD relacionadas aos cursos da UAB não foram repassados para as instituições ofertantes dos cursos, houve uma mudança no cenário dos professores e tutores na realidade do curso de licenciatura em Computação e Informática, por exemplo. Por falta de condições de contratações de professores e tutores, o *campus* Cajazeiras, segundo o gestor CC2, propôs, argumentou e conquistou, junto à reitoria do IFPB, a possibilidade de professores do quadro do IFPB também assumirem funções de professor formador ou tutor sem recebimento de bolsas da CAPES contanto para a sua carga-horária regular, de forma a garantir a continuidade do desenvolvimento do curso e o direito dos estudantes matriculados.

Igualmente, essa situação de contingenciamento do investimento no programa UAB trouxe significativos impactos à realização do curso, com períodos de paralisação de aulas, desmotivação discente e elevado percentual de evadidos, segundo relatou o gestor CC2. Contudo, esse fato gerou, no contexto do referido curso, uma espécie de institucionalização

³³ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

prévia, pois essa situação conduziu a decisão da gestão em integrar professores do quadro permanente do IFPB no curso de licenciatura em Computação e Informática.

Assim, para além dos atores do processo educativo, cabe analisarmos os recursos disponíveis para a promoção dos cursos da EaD no contexto do IFPB.

5.2.6 Recursos Físicos e Metodológicos

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) comumente utilizado em cursos de EaD no contexto brasileiro tem sido o *Moodle*, que, além de dispor de uma estrutura organizada e que responde às necessidades básicas dessa modalidade, não acarreta custos para as organizações que o adotam. É importante destacar que o *Moodle* possui inter-relação com o MEC, sendo orientado que as instituições de educação optem por essa plataforma (IFPB, 2012). Nesse sentido, Rosas Jr. e Brennand (2011) ressaltam a relevância da qualidade do AVA para o sucesso de um curso a distância e enfatizam a recorrência do uso da plataforma *Moodle* pelas Universidades Públicas Brasileiras que trabalham com EaD.

Na avaliação dos gestores DI2 e CC1, respectivamente, o AVA utilizado pelo IFPB, a plataforma *Moodle*, contempla as principais demandas da EaD nesse contexto, sendo satisfatório para o desenvolvimento dos cursos, como percebemos nas seguintes falas: “[...] o *Moodle* funciona muito bem pra gente [...]” (informação verbal)³⁴; “[...] eu acho o *Moodle* uma plataforma, assim, excelente para o curso que nós temos” (informação verbal)³⁵. Todavia, o gestor DI2 reconhece que alguns componentes curriculares apresentam questões muito específicas, práticas e técnicas, que podem demandar outros recursos para o seu melhor aproveitamento. Por isso, ele ressaltou que “[...] existem disciplinas que requerem pesquisas específicas dos professores para que eles adaptem à modalidade ferramentas que possibilitem e que facilitem esse repasse de conteúdo[...]” (informação verbal)³⁶. Nesses casos, cabe também a ação ativa do docente em verificar as necessidades para o desenvolvimento significativo e satisfatório do componente curricular que ministra. A ação docente, no uso da plataforma e na preparação da sala de aula virtual, torna-se imprescindível para a dinamização das aulas, pois, como ressaltou o gestor DI2, alguns professores se limitam a poucos recursos do *Moodle* e não exploram outras ferramentas e possibilidades de fazer as aulas mais atrativas para os estudantes.

³⁴ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

³⁵ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

³⁶ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

No tocante à mobilização de professores para a utilização de metodologias diferenciadas e na sensibilização das equipes de trabalho para as especificidades da EaD, relacionamos ao processo de gestão de pessoas no contexto educativo discutido por Luck (2009), pois, realmente, os desafios referentes às pessoas e à cultura organizacional, de uma forma geral, são fatores determinantes para o bom desenvolvimento dos cursos e da modalidade EaD no IFPB, muito mais complexo que as questões físicas ou tecnológicas envoltas nesse processo.

Entretanto, como mencionado pelo gestor CC1, seria pertinente que a plataforma *Moodle*, de alguma forma, possibilitasse uma maior interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem, pois na atual sociedade existem dispositivos de comunicação tão rápidos, como o *WhatsApp*, por exemplo, que as pessoas acabam suscitando mecanismos com essas características em outras esferas da vida, como a educacional ou o ambiente de trabalho. Nesse sentido, o gestor CC2 relatou que, ao indagar os estudantes do curso de licenciatura em Computação e Informática sobre a plataforma *Moodle*, os estudantes mostraram insatisfação, alegando não se identificar com a estrutura do ambiente utilizado, justificando, dentre outras coisas: a manutenção dos servidores, que, muitas vezes, ocorrem no final de semana, período que os estudantes mais acessam a plataforma; e a questão da comunicação, da interação entre os participantes, ressaltando que, por meio de redes sociais ou *WhatsApp*, conseguem, algumas vezes, o contato mais rápido com os membros do curso, podendo, inclusive, apresentar dúvidas e realizar discussões, enfim, interagir. Nesse ponto de vista, Lévy (1999) destacou a relevância das comunidades virtuais para os processos de interação entre as pessoas e discussão de assuntos comuns e pertinentes aos grupos.

A situação relatada pelo gestor CC2 merece atenção, pois expressa uma interferência no funcionamento da plataforma virtual que reflete no desenvolvimento das atividades acadêmicas dos estudantes. É certo que os recursos tecnológicos precisam de manutenção e não seria diferente no âmbito do IFPB. Contudo, cientes da oferta da EaD e da especificidade do público atendido, torna-se imprescindível um planejamento de serviços de manutenção dos sistemas tecnológicos que impactem o mínimo possível o andamento dos cursos. Além disso, no tocante à interação por meio da plataforma, sem pretender ignorar os variados meios de comunicação atuais, é pertinente, ainda assim, conhecer as possibilidades de interação através da plataforma *Moodle*, que, se não usadas exclusivamente, não precisam ser desprezadas.

Quanto ao funcionamento dos cursos, a licenciatura em Letras conta, além de sua coordenação no *campus* João Pessoa, com quatro polos de apoio presencial, localizados nos *campi* do IFPB em João Pessoa, Picuí, Campina Grande e Sousa. Nesses espaços, ocorrem avaliações, encontros presenciais e os seminários interdisciplinares. Para tanto, como prevê o

PPC do referido curso, “serão disponibilizados aos tutores, professores e alunos, sala para secretaria acadêmica e coordenação do Polo, ambiente para apoio de tutores e professores, bem como sala de aula presencial, laboratório de informática e biblioteca” (IFPB, 2012, p. 148). Todavia, de acordo com o gestor CC1, na prática, cada polo vive uma realidade condizente com as condições proporcionadas pelo referido *campus* que o administra, pois há *campus* que conta com servidores suficientes para a EaD, que dispõem de estrutura física e tecnológica adequadas às demandas da modalidade, mas também há *campus* onde a internet tem certa instabilidade e o número de servidores é incompatível com o número de estudantes matriculados no curso, por exemplo.

O curso de licenciatura em Computação e Informática, por sua vez, funciona e conta com as estruturas dos polos de apoio presencial da UAB nas cidades de Pombal, Duas Estradas e Araruna. Contudo, como já foi dito, a coordenação do curso é de responsabilidade e funciona no *campus* Cajazeiras do IFPB. Entretanto, os polos, nesses casos, são administrados pelos municípios parceiros, que devem apresentar “[...] uma estrutura mínima com coordenação, biblioteca, sala de secretária, laboratório, sala multiuso, ou seja, uma infraestrutura básica de um polo de EaD [...]” (informação verbal)³⁷. Também, segundo o mesmo gestor, a infraestrutura física do prédio é de responsabilidade das prefeituras, bem como os serviços de “[...] água, luz, telefone, internet, a abertura do polo em todos os horários [...]” (informação verbal)³⁸.

De forma geral, segundo o gestor CC2, a questão que mais interfere no desenvolvimento do curso, nos lugares em que funciona a licenciatura em Computação e Informática, é a instabilidade da internet, devido a região em que se localizam os polos, pois “[...]a internet cai muito no interior; [...]o que afeta bastante é a velocidade de conexão e a disponibilidade de internet [...]” (informação verbal)³⁹. Questões dessa natureza, como carente desenvolvimento tecnológico e a falta de conhecimento sobre os potenciais da EaD, por exemplo, foram apontadas por Mugnol (2009) como situações que interferiram na evolução dessa modalidade educativa no cenário brasileiro.

Essa situação reforça a necessidade do reconhecimento da EaD como uma modalidade educativa aderida pelo IFPB, que faz parte da sua política de ensino e que deve ser pensada, planejada e respeitada em todos os seus espaços. Certamente, no contexto atual e em um curso a distância que utiliza uma plataforma virtual, não dispor de internet de qualidade é um problema que deve ser resolvido com certa celeridade para o bom desenvolvimento do curso.

³⁷ Entrevista concedida pelo colaborador DI2, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

³⁸ Idem.

³⁹ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

Sobre isso, Takahashi (2000) ressaltou a relevância da internet para a EaD, enaltecendo essa tecnologia como a que favoreceu novas e relevantes oportunidades a essa modalidade educativa, como a maleabilidade de tempos e espaços de estudos, além de oportunizar uma maior interatividade entre os discentes. Ademais, Salvucci, Lisboa e Mendes (2012) apontam a internet como inovação que possibilitaria a desconstrução do preconceito em relação a EaD, resquícios do seu processo de concepção, pela precária interatividade que apresentava.

Em relação aos materiais didáticos, segundo o gestor institucional DI2, o curso de licenciatura em Letras saiu à frente, sendo pioneiro na Rede Federal, na produção de seu próprio material, sem financiamento externo. Assim, o material preparado, especialmente para esse curso de letras na modalidade a distância, conta com estruturas específicas, que buscam contemplar aspectos teóricos e práticos do processo de ensino-aprendizagem.

No curso de licenciatura em Computação e Informática, é utilizado o material didático do repositório do sistema da UAB, tendo sua equipe local a tarefa de analisar e selecionar os materiais pertinentes ao curso, como foi ressaltado pelo gestor CC2: “[...]ou o professor utiliza esse material da CAPES, se ele perceber que o material não tá atualizado ele atualiza, ou faz o próprio material dele[...]” (informação verbal)⁴⁰. Assim, podem ser selecionados materiais impressos, além de alguns recursos audiovisuais como CDs e DVDs, por exemplo.

Em relação à elaboração de novos materiais didáticos para os cursos, o gestor DI2 explicou que o IFPB possui uma rádio, dispõe de certa estrutura tecnológica para dar assistência à produção de materiais, além de textos digitalizados, por exemplo, que está se organizando para a entrega de um estúdio específico para a EaD, para a produção de videoaulas e materiais diversificados. Contudo, ressaltou a resistência apresentada por muitos docentes na elaboração de materiais dessa natureza, e confirmou a utilização predominante de recursos textuais, em arquivos e livros didáticos em PDF, pelos professores dos cursos. Essa situação de resistência foi mencionada por Mill (2013), que a relacionou ao receio dos professores em receber críticas quanto aos materiais elaborados.

Considerando que a EaD se encontra entre a perspectiva da educação e da tecnologia, como discutido por Almeida e Brennand (2011), o processo de ensino-aprendizagem, nessa modalidade, precisa considerar o suporte tecnológico, a partir de recursos didáticos diversos, para sua efetivação, diferenciando-se da educação presencial. A execução de um curso nessa modalidade, com suas particularidades e as especificidades do público que atende, com materiais instrucionais centrados em textos e livros em arquivo PDF, contraria o sentido da EaD

⁴⁰ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

na sociedade contemporânea, em que os suportes tecnológicos e digitais podem potencializar as experiências de aprendizagem. Se a internet apresenta picos de instabilidade e os recursos digitais não passam de textos digitalizados, compromete-se a qualidade da formação ofertada e a motivação discente para permanecer no curso. Por isso, o gestor CC2 reforça essa questão, ressaltando que os docentes precisam compreender que, “[...] não podem simplesmente chegar lá (plataforma), colocar o material e achar que o aluno vai ler e entender ali não. É bom que [...] grave áudios, é bom que [...] grave vídeos [...]” (informação verbal)⁴¹.

Nesse contexto, Moran (2013) destacou que a EaD desenvolvida pelo modelo “web”, adotada pelo IFPB, por exemplo, deve contar com o uso, dentre outras possibilidades, de videoaula e webconferência. Contudo, chamou a atenção para as metodologias empregadas nesses recursos, advertindo que a promoção de discussão de temas, por exemplo, é mais pertinente que gravações de aulas expositivas, apenas. Desse modo, Pereira e Pinto (2013) ressaltaram que esses recursos instrucionais precisam contar com uma equipe multidisciplinar para a sua construção.

Ainda assim, acreditamos que o fato de os professores vivenciarem, em paralelo, práticas da educação presencial e da educação a distância, sendo a EaD recente nessas experiências, pode refletir na resistência relatada pelo gestor institucional em relação à elaboração de recursos de aula diversificados, pois a cultura da EaD e o enfrentamentos dos desafios postos por essa modalidade ainda estão sendo aceitos e construídos pelos docentes no âmbito do IFPB. Entretanto, é possível compreender que o docente precisa se convencer que a capacitação adequada pode levá-lo a contribuir com o propósito da EaD, no tocante, por exemplo, à elaboração de recursos didáticos que atendam às premissas dessa modalidade. O professor precisa entender, ainda, que fazer EaD “isoladamente” pode conduzi-lo a reproduzir, em meios virtuais, apenas suas práticas convencionais da educação presencial, e muitas vezes conteudista.

Todavia, conforme o gestor CC1, existem professores que têm intenção de produzir materiais dessa natureza, mas não dispõem de tempo para essas ações, por estarem atarefados com as demandas que se acumulam no cotidiano profissional, como percebemos na seguinte fala:

[...] para o professor produzir uma videoaula [...] isso requer tempo. Nós temos [...] professores que não tem tanta carga horária disponível para realizar essas atividades. Então, alguns professores se queixam disso, dizendo: [...] eu até

⁴¹ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

gostaria de elaborar esse tipo de material, mas, eu não tenho tempo, se eu fizer isso, vou deixar de atender o aluno lá na plataforma [...] (informação verbal)⁴².

Esse relato leva-nos a pensar nas condições de trabalho do professor no âmbito do IFPB. O interesse docente em elaborar recursos didáticos, mas a não disposição de tempo para a realização dessa ação, aponta a difícil situação acarretada pelo acúmulo de suas atribuições. Do mesmo modo, compreendemos que, se o professor não tem tempo de construir recursos didáticos, se assume responsabilidades em diferentes níveis e modalidades de ensino, dificilmente terá tempo disponível para realizar atividades de pesquisa e extensão, submetendo-se à dimensão do ensino como única prioridade.

Apesar disso, o gestor CC1 citou alguns casos de professores que, por iniciativa própria, têm a preocupação em gravar áudios, ou mesmo vídeos, com explicações de assuntos, ou correção de trabalhos, por exemplo, e socializar com os estudantes, que veem essas ações de forma positiva. Ao se considerar as reflexões sobre os recursos físicos e metodológicos no rol da EaD, torna-se relevante pensar a dimensão pedagógica da formação docente presente nos PPCs dos cursos de licenciatura a distância.

5.3 APREENDENDO A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPCs)

No que tange ao Decreto n. 5.622, de 2005, em seu artigo 13, inciso III, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) vinculados à EaD devem, dentre outros aspectos, “explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de: os respectivos currículos; o número de vagas proposto; o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância [...]” (BRASIL, 2005, art. 13).

Nesse sentido, a partir dos PPCs dos cursos de licenciatura em Letras e em Computação e Informática do IFPB e das entrevistas realizadas com gestores relacionados aos referidos cursos, evidenciamos as questões metodológicas e avaliativas que direcionam as perspectivas pedagógicas da formação.

5.3.1 Práxis pedagógica

De acordo com os PPCs dos cursos de licenciatura em Letras e em Computação e informática do IFPB, os referidos cursos buscam contemplar em suas propostas metodológicas

⁴² Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

uma abordagem mais participativa por parte do estudante, considerando o contexto educacional e as suas vivências, o que possibilita, a partir da realização de projetos, por exemplo, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, fomentando a autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Essa postura corrobora o pensamento de Azevedo (2012), ao afirmar que, no contexto da EaD, é o estudante que aprende e não o professor que ensina, ressaltando, assim, uma característica do processo educativo ainda mais evidente na realidade da EaD, pois a autonomia discente torna-se um diferencial necessário.

A EaD demanda um estudante que tenha um perfil proativo, que desenvolva autonomia em seus processos de estudo, para além do solicitado em cursos presenciais, por exemplo. Contudo, a autonomia discente caracterizada na EaD é condizente, de acordo com Belloni (2009), com o contexto social e econômico emergente, o que implica uma postura ativa do estudante independentemente da modalidade educativa vivenciada.

Embora os estudantes possam contar com professores e tutores, pela própria característica da EaD, o estudante precisa desenvolver habilidade relacionadas a esse perfil mais autônomo, para melhor se adaptar ao curso e desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados no contexto da EaD precisam favorecer essa perspectiva de atuação, e embora os professores tenham autonomia para planejar e realizar suas aulas, não devem desconsiderar essa especificidade.

Para tanto, a metodologia de ensino está ancorada no AVA – Plataforma *Moodle*, que possibilita espaços de discussão e reflexão sobre a formação profissional do licenciando em Letras (língua portuguesa) e em Computação e Informática. Assim, os conteúdos são debatidos a partir de “ferramentas de interação on-line, tais como fórum [...], chat e e-mail; orientações através de videoconferências, webconferências e videoaula [...]” (IFPB, 2012, p. 94). Essas ferramentas disponíveis no AVA, principalmente no tocante aos cursos de licenciatura a distância, podem possibilitar, segundo a reflexão de Belloni (2013), uma apropriação pelos estudantes de procedimentos metodológicos condizentes com o contexto educacional contemporâneo, podendo favorecer uma futura postura docente que atenda às especificidades tecnológicas emergentes no âmbito escolar.

Nesse sentido, o gestor CC1 chama atenção para etapas metodológicas do curso de licenciatura em Letras, distribuídas em quatro momentos: postagem, na sala de aula virtual, do roteiro da aula, espaço em que é apresentado o passo-a-passo a ser realizado no período definido; em segundo lugar, é colocada a aula propriamente dita, a partir do material didático disponibilizado na sala de aula; no terceiro momento, possibilita-se a verificação da aprendizagem a partir da realização de atividades; e em quarto lugar, é aberto um fórum de

dúvidas para que possa haver interação entre os estudantes e o professor e as possíveis dúvidas possam ser discutidas.

Além disso, o curso de licenciatura em Letras, com o propósito de aproximar o estudante do universo escolar, propõe atividades práticas que objetivam a “inserção do graduando no universo da sala de aula, seja através de atividades de observação, análise e reflexão, bem como de ações específicas (entrevistas, levantamento de dados, dentre outras) sugeridas a partir das “práticas” de cada disciplina” [...] (IFPB, 2012, p. 100). Nesse sentido, como proposto na matriz curricular do curso, desde o primeiro momento da formação, os alunos serão impulsionados a vivenciar o espaço escolar e as práticas docentes, estreitando a relação teoria e prática, imprescindíveis à formação do professor.

Ainda nesse panorama, o gestor CC1 reforça essa questão, enfatizando que, desde o material didático do curso de licenciatura em Letras, elaborado pelo próprio IFPB, bem como da estruturação da matriz curricular do referido curso, a perspectiva prática da formação é contemplada, pois cada componente curricular tem um percentual de horas a ser executada de maneira prática e o próprio material instrucional traz uma seção intitulada “Praticando”, com diversas possibilidades para que a dimensão prática seja favorecida nas aulas e nas atividades propostas no curso.

Ressaltamos, também, que, no contexto dos cursos de graduação do IFPB, como citado no PPC do curso de Letras, consta a previsão de atividades complementares, que significam “todas e quaisquer atividades não previstas no conjunto das disciplinas obrigatórias do currículo [...]” (IFPB, 2012, p. 103). Um dos objetivos dessas atividades, por exemplo, é a articulação do “trinômio: ensino, pesquisa e extensão” (IFPB, 2012, p. 104), prevista na política de ensino do IFPB, que destaca o princípio da “indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” como premissa da formação em educação superior (IFPB, 2015, p. 72). Destarte, o PPC do curso de licenciatura em Letras contempla essas atividades, estabelecendo a obrigatoriedade de 200 horas em ações como: participação em seminários, congressos, projetos, oficinas, dentre outras, como forma de aprimorar a formação acadêmica dos estudantes, ao tempo que colabora na formação pessoal e profissional do futuro professor.

O Curso de Licenciatura em Computação e Informática, por sua vez, está distribuído em 8 (oito) períodos letivos, com a oferta das disciplinas por meio de blocos temáticos consistes em uma integração de duas ou mais disciplinas, as quais permanecem no AVA por aproximadamente 2 meses e meio cada bloco. De acordo com o gestor CC2, essa foi uma forma de organizar os componentes curriculares de maneira que sua realização conjunta não representasse um obstáculo para os discentes, que relatavam dificuldades em vivenciar todos

os componentes do semestre de forma coletiva. Essa postura da gestão reflete a preocupação da equipe com a permanência dos estudantes no curso, sobretudo com o desenvolvimento discente, mostrando a flexibilização dos procedimentos metodológicos como algo possível e relevante no contexto educativo para a promoção da aprendizagem.

Todavia, no tocante à definição de procedimentos metodológicos, diferentemente do curso de licenciatura em Letras, o gestor CC2 relatou que “[...] a gente não tem uma metodologia geral definida para o curso, cada professor, sendo a autoridade de sua disciplina, ele escolhe a forma como vai abordar, como vai trabalhar” (informação verbal)⁴³. Entendemos a importância da autonomia conferida aos professores, mas estranhamos o não estabelecimento de etapas claras para o funcionamento do processo educativo, principalmente no contexto da EaD, em que a distância física precisa ser gerenciada a partir de procedimentos adotados e explicitados no ambiente virtual de aprendizagem. Talvez, essa situação gere múltiplas formas de trabalhos que, de alguma forma, dificultem a orientação discente nesse processo.

Ainda segundo o gestor CC2, a dimensão prática do curso de licenciatura em Computação e Informática perpassa por parcerias que estão sendo articuladas com municípios em que se localizam os polos de apoio presencial, para que estudantes do ensino fundamental e médio possam participar de momentos educativos, relacionados à informática básica, realizados pelos licenciandos em Computação e Informática do IFPB, devidamente orientados por professores e tutores do referido curso. Essa pertinente iniciativa parece-nos confundir com a perspectiva do estágio supervisionado, atividade obrigatória, a ser realizada em outro momento pré-definido na matriz curricular do referido curso. Embora, no período de estágio, o licenciando vá à escola, e, nesse caso em questão, a escola estaria vindo até os futuros professores.

No tocante à interação entre professores, tutores, alunos e demais sujeitos envolvidos no universo dos cursos de licenciatura em Letras e em Computação e Informática, ressaltamos que ocorre por intermédio das redes de tecnologias de comunicação, recursos também utilizados no processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade educativa, como a plataforma *Moodle*, por exemplo, além da utilização de e-mails e de contatos telefônicos. Para tanto, como apontou Valente (2013), a internet apresenta-se como recurso fundamental para a promoção dessa interação. Nessa perspectiva, o gestor CC2 destacou a importância da presença dos professores, de forma atuante e solidária, na motivação dos estudantes no contexto da EaD, pois, segundo o referido gestor, “um aluno de EaD quando se sente abandonado ele fica totalmente

⁴³ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

desestimulado com o curso, ele procura outras alternativas” (informação verbal)⁴⁴. Nesse sentido, lembramos Freire (1998), Lopes (2005) e Pimentel (2013), ao reforçarem a relevância da convivência no processo educativo, a importância das relações pessoais, a interação e a motivação entre professores e estudantes que impulsionam o desenvolvimento dos discentes em seus processos de aprendizagem.

O gestor CC1 também compreende o valioso sentido da interação no processo educativo, como identificamos nas seguintes falas: “[...] no sentido da aprendizagem a gente sabe que a interação ela é fundamental” (informação verbal)⁴⁵; “[...] a interação é o que sustenta, se não houver essa interação o aluno fica desmotivado, ele tende a abandonar o curso [...] (informação verbal)⁴⁶. Segundo o mesmo gestor, a promoção da interação depende muito do professor de cada componente curricular, que precisa ser consciente dessa relevância, buscando respeitar os tempos, em horas mínimas, de presença na plataforma, com ações ativas, para que a interação seja favorecida. Mugnol (2009) apontou essa questão como um desafio posto às instituições de educação, que reflete na ação gestora, na busca da construção de uma cultura que contemple a interação na EaD. Destarte, o gestor CC1 ressaltou que, no intuito de promover a interação entre todos (professores, tutores, alunos e coordenação), foi criado na plataforma um espaço onde a comunicação é livre e todas essas pessoas podem interagir.

Além da compreensão sobre a perspectiva metodológica dos cursos de licenciatura a distância, torna-se pertinente apreender a dimensão avaliativa no contexto dessas formações.

5.3.2 Procedimentos avaliativos

Os sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, no contexto da EaD, de acordo com o artigo 3º da Resolução n. 1/2016, “[...] devem ser contínuos e efetivos, visando a propiciar, a partir da garantia de condições adequadas, o desenvolvimento e a autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2016, art. 3). Quanto a isso, Kenski (2013) também reforça o procedimento de avaliação contínua na intenção do acompanhamento dos discentes em seu processo de aprendizagem.

Para atender à legislação da EaD, no tocante ao Decreto n. 5.622/2005 (BRASIL, 2005), os cursos devem promover avaliações presenciais, além das atividades realizadas a distância. Na perspectiva do gestor CC1, é pertinente considerar todas as atividades realizadas pelos

⁴⁴ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

⁴⁵ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

⁴⁶ Idem.

discentes, avaliando seu desenvolvimento, independentemente de o instrumento proposto servir para computar notas no sistema acadêmico ou não.

A avaliação da aprendizagem, na realidade do curso de licenciatura em Computação e Informática, entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem, deve ser processual e formativa, considerando as especificidades do público da EaD e a modalidade educativa em questão. Assim, é apontada a relevância da autoavaliação como recurso também a ser utilizado no rol dos instrumentos avaliativos do referido curso, como forma de potencializar a construção da autonomia discente. Sobre isso, Almeida (2013) também defende a autoavaliação como instrumento a ser considerado dentre os procedimentos avaliativos presentes na EaD. Nesse sentido, o PPC do referido curso reforça que a avaliação do aluno “deve levar em consideração seu ritmo de aprendizagem, além de ajudá-lo a desenvolver níveis crescentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos” (IFPB, 2012, p. 82).

É interessante perceber, no PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática, um esclarecimento do procedimento a ser adotado quando o discente não apresentar rendimentos satisfatórios no processo de aprendizagem, sendo possível e incentivado a realização de estudos de reforço, com os tutores: presencial e a distância, a partir de atividades complementares, na tentativa de possibilitar o desenvolvimento do estudante, como pode ser verificado na seguinte passagem do PPC (IFPB, 2012, p. 82):

O aluno que não atingir os objetivos dentro do período previsto, deverá ser submetido a estudos de reforço paralelos, com acompanhamento e orientação do tutor presencial, por meio de plantões, além dos tutores a distância, por meio de atividades online, para que este possa atingir os objetivos previstos e dar continuidade a sua trajetória de aprendizado.

Pimentel (2013) enfatiza que o discente da EaD, para manter-se na formação, precisa de motivação, estímulo e orientação sobre o processo de estudos. Contudo, esse procedimento, apresentado no PPC do referido curso, não foi mencionado nem ressaltado pelo gestor durante a entrevista. Então, embora parece uma iniciativa pertinente, não temos a clareza da sua efetiva operacionalização. Assim, surgem alguns questionamentos, como, por exemplo: Como ficaria a situação do estudante, em termos de registro no sistema de controle acadêmico? Como funcionaria a carga-horária dos tutores que dariam os referidos “plantões”?

Ao se considerar a necessidade de atividades avaliativas realizadas presencialmente e também a distância, o PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática cita instrumentos possíveis de serem adotados nesses procedimentos, dentre eles: “resolução de

problemas, participação nos fóruns de discussão, estudos de caso, chats, trabalhos individuais e em grupo, relatórios e provas” (IFPB, 2012, p. 82).

Embora a avaliação seja um processo contínuo e cumulativo, segundo o PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática (IFPB, 2012, p. 82), é possível identificar três momentos, a saber:

Acompanhamento do percurso de estudo do discente, por meio de conversação e entrevistas com os orientadores acadêmicos: registro escolar, portfólio e outras ferramentas presentes no AVA, as quais constarão um relatório de atividades e as experiências vividas pelo discente; Desenvolvimento de projetos, organização do portfólio, no caso do estágio supervisionado, demonstrando sinteticamente os conhecimentos trabalhados; Apresentação dos resultados das atividades, trabalhos, estudos e pesquisas realizadas a cada término de disciplina, em seminários temáticos integradores, os quais refletem a avaliação presencial realizada, funcionando como um momento de verificação do seu conteúdo geral.

Nesse contexto, é ressaltado o papel dos tutores a distância e presencial como orientadores do processo de aprendizagem e como figuras muito importante no curso dessa ação. O portfólio surge como um instrumento possível e pertinente de acompanhamento do discente e do seu desenvolvimento acadêmico, corroborando as possibilidades elencadas por Kenski (2013) na busca de um processo mais prático de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar, também, que, independentemente das muitas possibilidades e instrumentos de avaliação, a avaliação presencial é obrigatória no âmbito da EaD, e aos estudantes é garantido o direito à reposição, quando contemplados nas regras da instituição para esse fim, além das possíveis avaliações finais nos termos dos semestres.

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem no contexto do curso de licenciatura em Letras, ressaltamos como relevante a ação de “analisar a capacidade de reflexão crítica dos alunos diante de suas próprias experiências” (IFPB, 2012, p. 95). Assim, a avaliação da aprendizagem, enquanto procedimento contínuo, é realizada de forma presencial e por intermédio da plataforma *Moodle*, através dos seguintes instrumentos: “contribuição em atividades on-line variadas; elaboração de textos de natureza científica; preparação de seminários; provas escritas presenciais; elaboração de projetos” (IFPB, 2012, p. 95).

Assim sendo, segundo o gestor CC1, no contexto do curso de licenciatura em Letras existem três possibilidades de avaliação da aprendizagem: atividades individuais (elaboradas e entregue pelo aluno na plataforma), atividades colaborativas (construídas nas discussões entre estudantes, professores e tutores na sala virtual) e atividades presenciais, que são realizadas nos polos, em formato de prova e seminário interdisciplinar, sendo este último, segundo o gestor

CC1, um diferencial no curso de Letras, pela oportunidade de unir a turma em situações presenciais de discussão e diálogo, além do exercício da prática docente, no sentido da ministração e argumentação de temas.

Ainda com relação ao seminário interdisciplinar, ressaltamos essa atividade como uma questão muito relevante em cursos de EaD, principalmente pela forma como é gerenciada, pois, em grupos, sob a orientação de um professor, os estudantes são estimulados a pesquisarem sobre um tema proposto, que, por sua vez, contempla saberes estudados por mais de um dos componentes curriculares do semestre em questão, a escreverem um artigo, com as regras acadêmicas, e a realizarem a apresentação para a toda turma, com a presença de uma banca de professores para fins de avaliação do processo de aprendizagem. Essa atividade, por sua complexidade, apresenta-se como uma estratégia audaciosa para cursos a distância e pertinente para cursos de licenciatura, merecendo atenção na realidade do referido curso.

Nesse contexto, é importante mencionar que os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) apontam como positivas as iniciativas que promovam a interação e a elaboração de projetos compartilhados na construção do conhecimento, algo possível de ser visualizado na referida proposta do curso de licenciatura em Letras.

No tocante ao desenvolvimento discente, como ressaltaram os gestores CC1 e CC2, o desempenho dos estudantes nos procedimentos avaliativos perpassa, de forma significativa, pelo trabalho otimizado pelo docente, sua atenção com o estudante no contexto dessa modalidade educativa, como identificamos nas seguintes falas:

[...] quando o professor segue exatamente o que ele deve fazer, o aluno também, então, nós temos aí resultados que são bem interessantes (informação verbal)⁴⁷;

[...] os professores [...] que têm conseguido mandar materiais e têm oferecido um dinamismo maior, uma comunicação maior com os alunos, têm sido bastante elogiados no curso e o resultado dos alunos também têm melhorado bastante (informação verbal)⁴⁸.

Desse modo, os gestores entrevistados ressaltaram que os docentes precisam ter atenção ao processo de ensino-aprendizagem, advertindo que disponibilizar os materiais na plataforma e aguardar o interesse do estudante, apenas, não fomentará o desenvolvimento discente. Nesse sentido, acentuam que a comunicação e a interação entre os sujeitos do processo educativo, na modalidade a distância, apresentam-se como fatores determinantes para a permanência e

⁴⁷ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

⁴⁸ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

desenvolvimento dos estudantes nos cursos. Se, na educação presencial, essa é uma questão importante, na EaD, ela é imprescindível.

Assim, é possível entender que a interação entre os sujeitos do processo educativo, a articulação entre os componentes curriculares e o acesso facilitado às diversas informações são recursos que favorecem o processo de aprendizagem na atualidade, como ressaltou Brennand, Giebelen e Santos (2011), e que tende a refletir no processo avaliativo. Também é importante ressaltar que o processo de aprendizagem na EaD, como ponderou Mugnol (2009), implica uma postura ativa do estudante, com estabelecimento de rotina e dedicação, cumprimento das etapas estabelecidas não apenas pelo docente, mas pelo próprio estudante em seu processo de estudo.

Com base nas situações postas, os gestores colaboradores desse estudo acreditam que os estudantes obtêm êxito no processo de aprendizagem. Porém, há estudantes nos referidos cursos que apresentam dificuldades de base do processo de escolarização, que refletem no seu andamento no curso, como reconhecemos na seguinte fala: “[...] eles conseguem atender aos objetivos da avaliação, conseguem chegar a esse ponto. Mas, eu percebo que ainda existe muita dificuldade em relação, por exemplo, a questão da escrita, a [...] questão da própria base [...]” (informação verbal)⁴⁹. Esse fato preocupa os gestores, que veem como desafio o acompanhamento mais específico de alguns desses estudantes, que residem distantes dos polos. O fato é que esse tipo de situação não é exclusividade de cursos a distância, mas reflexos de uma educação básica fragilizada, a exemplo da falta de professores nas redes públicas, o que, de certa forma, de maneira cíclica, tem gerado iniciativas como os programas do governo para formação de profissionais da educação básica.

Outra questão levantada pelo gestor CC2 diz respeito aos limites encontrados pelos professores formadores, referentes às questões muito práticas de algumas disciplinas técnicas, que se apresentam mais difíceis de operacionalizar e “garantir” a aprendizagem sem uma proximidade com os estudantes. Esse relato reforça a compreensão apresentada pelo gestor DI2 quanto à necessidade de atenção e aprofundamento em metodologias, possibilidades e materiais instrucionais adequados para uma boa realização de componentes curriculares técnicos no âmbito da EaD.

⁴⁹ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

5.3.3 Perfil do licenciado (EaD) pelo IFPB

Embora os cursos de licenciatura a distância ofertados pelos IFPB não tenham certificado estudantes ainda, e tenham poucas turmas em processo de conclusão, é possível e pertinente refletir sobre o perfil do professor formado por essa instituição educativa. Nesse sentido, de acordo com o PPC do curso de licenciatura em Letras, dentre as principais características do egresso desse curso, estão:

criatividade e criticidade para o desenvolvimento profissional, inclusive com potencial de organização didático-pedagógica;

iniciativa e autonomia para elaboração, formulação, gestão e administração de projetos;

compreensão de que a ação solidária é determinante para o sucesso profissional;

compreensão do significado do sistema de avaliação no processo de ensino e aprendizagem;

preparação profissional atualizada e contextualizada, capaz de intervenção no contexto didático-pedagógico. (IFPB, 2012, p. 37-38).

Destacamos os pontos acima por significarem o perfil mais pedagógico, ou seja, o que está para além das questões específicas da formação em língua portuguesa, como o estudo da gramática ou literatura, por exemplo.

Identificamos, nessas características, elementos imprescindíveis à formação de professores, apontadas, inclusive, por Assmann (2007) ao citar experiência, criatividade e habilidade como elementos importantes para o satisfatório desenvolvimento da educação. Ao docente, é necessário estar preparado para assumir sua função, para além do trabalho “tradicional” em sala de aula. Por isso, saberes de gestão tornam-se relevantes nessa formação. Também, destacamos, a partir do perfil apresentado, que o processo educativo não se dá fora da interação entre sujeitos pensantes e críticos, mas, sobretudo, solidário às dimensões que constituem o ser humano. Ademais, foi pontuada a relevância do entendimento da avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, pertinente à formação do professor. Por fim, pondera-se que as gerações da atual sociedade realmente esperam um professor preparado para enfrentar o complexo cenário social no qual estamos inseridos, fazendo-se necessário saber articular as questões didático-pedagógica às de cunho social.

Ao se considerar as características postas em relação ao professor formado no curso de Letras, reforça-se que esse egresso, segundo o PPC do curso, “deverá possuir consciência de

valores éticos e humanísticos, motivação e autonomia para a investigação e pesquisa, sendo capaz de atuar de forma reflexiva e questionadora no campo educacional (IFPB, 2012, p. 51).

Em relação ao perfil do egresso do curso de licenciatura em Computação e Informática, o PPC do referido curso ressalta que são profissionais preparados para “a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Informática [...], assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Informática em saber escolar” (IFPB, 2012, p. 39). Trata-se de um docente capaz de realizar as atribuições pertinentes à função, no tocante ao planejamento e desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Contudo, é importante ressaltar que, além da sala de aula, o licenciado em Computação e Informática também “elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros” (IFPB, 2012, p. 39).

Os gestores institucionais que colaboraram para esse trabalho de pesquisa, de forma unânime, disseram entender que os cursos de licenciatura em Letras e em Computação e Informática, a distância, da forma como foram planejados, ressaltando a constituição de matrizes curriculares que contemplam as várias dimensões da formação do professor, e como vêm sendo executados, são capazes de formar professores humanizados e preparados para assumir os desafios e as atribuições da ação docente em contextos educacionais, como constatamos nas seguinte falas:

[...] um curso que forma o professor para ser professor mesmo; [...] o perfil que nós tentamos alcançar é esse aluno muito mais voltado para a prática (informação verbal)⁵⁰;

[...] o alunado está sendo preparado para ensinar, para lecionar [...]; [...] competentes na parte técnica, mas também, competentes na parte humana [...] (informação verbal)⁵¹;

[...] é um curso com disciplinas didáticas, que realmente preparam o professor para trabalhar[...] (informação verbal)⁵².

Todavia, é importante citar que o gestor institucional DI1 ressaltou que essa situação de coerência dos projetos de cursos com o perfil profissional de licenciatura não se aplica a todos os cursos de formação de professores do IFPB, infelizmente. Segundo o referido gestor, a instituição já identificou cursos com nomenclatura de licenciatura, mas que apresenta uma estrutura de curso de bacharelado, em que as dimensões e saberes pedagógicos são tratados sem o devido respeito necessário a formação docente, como é possível verificar na seguinte fala:

⁵⁰ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

⁵¹ Entrevista concedida pelo colaborador CC2 à pesquisadora.

⁵² Entrevista concedida pelo colaborador DI1, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

“[...] nós temos um outro (curso) que se você pegar a matriz, você não diz que é um curso de licenciatura [...] mas sim, que é um curso de bacharelado [...]” (informação verbal)⁵³. Este relato do gestor confirma um dos argumentos apresentados na problematização desse trabalho, quando referenciamos situação semelhante observada nesse mesmo contexto institucional.

Nesse sentido, o gestor institucional DI1 sinalizou a intenção do IFPB em promover um movimento de unificação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no âmbito dessa instituição, para tentar reduzir situações da natureza explicitada.

Contudo, é importante a reflexão do gestor CC1 ao ressaltar que é preciso contemplar, na formação de professores, um olhar mais sensível para a EaD, ao dizer que “[...] eu acho que o curso deve buscar pensar a formação do professor para a EaD [...]” (informação verbal)⁵⁴. Desse modo, assim como educação de jovens e adultos, educação especial e educação do campo, por exemplo, podem ser áreas contempladas na formação de professores, também a EaD deve ser considerada como uma área de preparação do profissional docente, para que o professor consiga, como ressaltou o gestor CC1, sair do curso de formação preparado não apenas para a sala de aula regular, mas também para os novos contextos de ensino-aprendizagem. Sobre essa questão, Soares (2006) reforça que os cursos de licenciatura devem contemplar saberes direcionados à formação de professores que correspondam aos novos âmbitos de aprendizagem oriundos do ciberespaço. Ao complementar essas reflexões, Belloni (2013) inferiu que o docente formado pela EaD tende a estar mais bem preparado para enfrentar o contemporâneo contexto educacional, por ter utilizado as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma acentuada em seu processo de formação.

Considerando os saberes que os egressos dos cursos de licenciatura devem apresentar, a partir do estabelecido no artigo 8 da Resolução 2/2015, a saber: educação básica, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano, conteúdo específico e pedagógico, metodologias, interdisciplinaridade, tecnologia da informação e comunicação, gestão da educação, entre outros (BRASIL, 2015), acreditamos, pelo perfil dos egressos destacados nos PPCs dos cursos de licenciatura, a distância, do IFPB, e das falas dos gestores entrevistados, que essa instituição busca alcançar as expectativas de formação previstas pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecidas na resolução referenciada. Contudo, entendemos que a avaliação dos cursos pelo MEC, ainda em tramitação, a efetiva diplomação dos estudantes, a realização

⁵³ Entrevista concedida pelo colaborador DI1, gestor institucional do IFPB, à pesquisadora.

⁵⁴ Entrevista concedida pelo colaborador CC1 à pesquisadora.

profissional dos egressos e o processo de acompanhamento desse público é que poderão dar uma visão mais precisa das potencialidades e fragilidades da formação ofertada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de compreender a gestão dos cursos de licenciatura (formação de professores), modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), lançamo-nos em uma investigação sobre tal fenômeno. A partir dos documentos institucionais (PDI e PPCs de cursos) e de entrevistas realizadas com gestores diretamente relacionados à promoção dos cursos de licenciatura a distância (Letras e Computação e Informática) do IFPB, demos alguns passos em busca do objetivo proposto, considerando a sociedade emergente, com tecnologias digitais de informação e comunicação, como pano de fundo para o atual sistema educativo brasileiro.

Ao contemplar as questões discutidas nesse estudo, foi ficando evidente a relevância das propostas da UAB, das pactuações realizadas com municípios e instituições de educação superior, no compartilhamento de investimentos, trabalhos e resultados no cenário educativo e na formação de tantos brasileiros. A UAB, de alguma forma, possibilitou, em uma escala maior, às instituições de educação a fazerem EaD, ao passo que proporcionou oportunidade de formação a tantas pessoas que almejavam uma qualificação profissional. Contudo, percebemos, nos diálogos com os gestores do IFPB, que essa instituição viu na institucionalização da EaD uma possibilidade real de ampliar seus préstimos à sociedade, alcançando estudantes que antes, apenas com os espaços físicos não permitiam ter acesso. Tudo isso ocorreu a partir de toda a estrutura que uma instituição consolidada conseguiu construir e de seus profissionais que continuam aprendendo, sem receio de inovar e de se lançar em novas possibilidades.

Todavia, compreendemos que a identidade do IFPB, enquanto instituição que oferta variados níveis e modalidades educativas ainda está em processo de construção, a exemplo de sua vivência com a EaD, sendo necessário a disseminação, entre toda a comunidade acadêmica, dessa modalidade e da “recente” decisão institucional em aderir e promover cursos nesse contexto. Nesse panorama, ressaltamos a previsão do IFPB, em seu PDI (2015-2019), para a promoção de mais cursos de licenciatura a distância, em outros *campi* dessa instituição, que, no entanto, encontra-se em “*standby*”, aguardando reorganização e estabilização da atual situação econômica e política presente no cenário brasileiro.

Percebemos as várias frentes de trabalho desenvolvidas pela gestão da EaD no IFPB com relação aos cursos de licenciatura, confirmando a complexidade de operar essa modalidade educativa com suas várias dimensões (pedagógicas, tecnológicas, administrativas), principalmente num cenário em que a cultura da EaD ainda está em processo de construção. Assim sendo, dentre as dificuldades visualizadas nesse contexto, as limitações referentes à

qualidade da internet em algumas regiões foi um ponto que nos chamou a atenção, devido à relevância desse recurso na operacionalização da modalidade educativa em questão. Além disso, a ausência de seleção de professores específicos para os cursos de licenciatura parece representar um desafio à equipe gestora do IFPB, além da questão do acompanhamento pedagógico, de forma mais sistemática, aos estudantes que apresentam algumas limitações no processo de aprendizagem. Essas situações exemplificam a fragilidade do processo de planejamento das ações que se relacionam à EaD no âmbito do IFPB, ao passo que nos permite compreender a relevância do planejamento educacional e das dimensões da gestão escolar discutidas por Luck (2009).

Entendemos que a articulação da educação presencial e a EaD, nos diversos espaços educativos, apresenta-se como uma tendência na sociedade contemporânea, e dentre os primeiros passos para essa concretização está o compartilhamento de espaços entre essas duas modalidades. Todavia, não se sabe até que ponto essa articulação é saudável para o desenvolvimento das propostas institucionais, principalmente se o fator planejamento não for adequadamente respeitado.

Contudo, ao considerar o contexto do IFPB, ressaltamos as principais diferenças entre os cursos de licenciatura a distância ofertados por essa instituição. O curso de licenciatura em Computação e Informática, ofertado pelo *campus* Cajazeiras, conta com apoio financeiro externo, a partir de editais e pactuações com o MEC, vinculado ao sistema da UAB, utiliza estrutura física dos polos dos municípios e realiza contratação temporária para alguns profissionais. Já o curso de licenciatura em Letras, ofertado pelo *campus* João Pessoa, dispõe de toda a estrutura física, pedagógica, administrativa e de pessoal da Rede Federal, podendo executar seus cursos independentemente de editais externos e de períodos pré-estabelecidos.

Ao relacionar os princípios definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015) aos resultados obtidos nas análises dos PPCs dos cursos investigados e nas entrevistas realizadas com os gestores, percebemos a coerência do IFPB no tocante à articulação entre a teoria e a prática necessária a formação docente, bem como a atenção dada a questão interdisciplinar, reconhecida como relevante na formação, mas nem sempre de fácil execução. Contudo, notamos que as iniciativas de pesquisa e extensão se mostraram incipientes na realidade dos cursos estudados.

O professor formado pelo IFPB por meio da EaD tende a trazer diferenças significativas no que diz respeito à preparação para a sociedade contemporânea, perante o contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação e a prática vivenciada nessa modalidade

educativa. Mas, sobretudo, o egresso das licenciaturas do IFPB poderá contribuir com saberes docentes, na prática educativa escolar e nos diversos espaços de trabalhos educativos presentes na sociedade.

Lembrando Assmann (2007), em relação à organização aprendente, identificamos, principalmente em dois momentos, esse perfil no IFPB: na decisão, organização e execução do curso de licenciatura em Letras, de maneira inovadora e audaciosa, sendo o pioneiro entre os Institutos Federais na oferta institucionalizada de cursos de licenciatura por intermédio da EaD; e na postura da equipe gestora do curso de licenciatura em Computação e Informática, frente a um contingenciamento financeiro do governo, que apresentou proposta pertinente para manter o curso em funcionamento, garantindo o direito dos estudantes, potencializando o fazer docente e possibilitando um novo caminho para a institucionalização de cursos de EaD no âmbito do IFPB.

De uma forma geral, entendemos que o IFPB tem realizado propostas de EaD e de cursos de licenciatura que foram sendo colocadas sob sua responsabilidade a partir de orientações e determinações de instâncias superiores, mas sem uma efetiva preparação, em nível de planejamento institucional, para assumir uma demanda tão importante no cenário nacional. Contudo, tem buscado ofertar com qualidade os seus cursos e formar professores comprometidos com a realidade social e educacional brasileira. Assim, a instituição tem contado com gestores comprometidos com o desenvolvimento da EaD nessa realidade. Os gestores assumiram um grande desafio, que é contribuir com a construção da EaD no IFPB, ampliando os horizontes dessa instituição centenária, mas que se renova com uma força incrível, mobilizada por tecnologias digitais e humanas.

Assim, esse estudo exploratório abriu uma janela para visualizarmos a construção das licenciaturas no âmbito do IFPB, permitindo-nos compreender a consolidação da EaD nesse cenário, o que possibilita a sensibilização da comunidade acadêmica da instituição e a sociedade de uma forma geral, para a formação de professores por intermédio dessa modalidade, nesse contexto organizacional.

Quanto à presença da EaD no contexto dos Institutos Federais e às delimitações desse estudo, apontamos como possibilidades de outras investigações que possam dar continuidade à compreensão e ao acompanhamento dos cursos de licenciatura a distância na realidade do IFPB: a continuidade do sistema da UAB no atual cenário político e econômico brasileiro; o processo de institucionalização da EaD pelos Institutos Federais; a presença da pesquisa e da extensão nos cursos superiores a distância; a elaboração de materiais instrucionais em cursos de EaD institucionalizados; a percepção dos professores sobre o duplo campo de atuação, considerando

a modalidade presencial e a distância; o acompanhamento de egressos e a questão da evasão na realidade dos cursos de licenciatura a distância ofertados por essa instituição.

Todavia, na perspectiva de atender ao objetivo geral do estudo, podemos sintetizar o alcance de cada objetivo específico, a saber: a caracterização do planejamento institucional voltado para a projeção da licenciatura em EaD, como eixo de formação ofertado pela instituição, foi alcançada a partir da análise do PDI do IFPB, de documentos regulatórios da educação brasileira e das entrevistas com os gestores institucionais. Identificamos o caminho percorrido na constituição das licenciaturas e da modalidade EaD nesse contexto. Constatamos que as duas licenciaturas investigadas surgiram no IFPB de forma distinta, haja vista que uma está vinculada à UAB e a outra é uma proposta inovadora na Rede. Percebemos a projeção para a continuidade e aperfeiçoamento da oferta de licenciaturas pela modalidade a distância. Contudo, a instituição encontra-se impossibilitada de prosseguir nesse momento, dado o complexo cenário político e econômico do país, que reflete no desenvolvimento da educação pública.

A descrição da gestão (organização e funcionamento) dos cursos de licenciaturas em educação a distância (EaD) no IFPB foi possível a partir das entrevistas com os gestores institucionais, além do PDI da instituição e dos PPCs dos cursos de licenciatura estudados nessa investigação. Apresentamos os dados sobre processo de ingresso, público alvo e objetivos dos cursos. Consideramos a relação demanda-oferta nos cursos, que mostrou-se satisfatória; a estrutura curricular dos cursos, que converge com as Diretrizes Curriculares Nacionais; ações de pesquisa e extensão, que ainda são incipientes nos cursos estudados; os profissionais que atuam na EaD, em número ainda insuficiente para melhor conduzir as ações, embora articulados e sistemáticos na promoção de capacitação profissional; os docentes e as atribuições de formador e tutor, em que identificamos os desafios e os processos de escolha dos professores que atuam na EaD; e os recursos físicos e metodológicos, em que ponderamos sobre o AVA adotado, que foi avaliado positivamente pelos gestores, a estrutura física dos polos da EaD, a internet e os materiais instrucionais utilizados, em que percebemos as possibilidades e limites apresentados.

Ademais, a apreensão da perspectiva da dimensão pedagógica da formação de professores ocorreu a partir dos PPCs dos cursos e das entrevistas com os gestores. Consideramos os procedimentos metodológicos, a relação da teoria e prática e a relevância da interação entre os sujeitos no processo de formação, que se mostraram em situação de aprimoramento; os materiais instrucionais e os impasses no seu processo de elaboração; e os

procedimentos avaliativos, bem como o desempenho dos discentes nesse contexto, que refletem a relação estabelecida entre docentes e discentes.

Entretanto, a identificação da percepção dos gestores (coordenadores de cursos e dirigentes institucionais) sobre a formação de professores na modalidade EaD aconteceu de forma fluida, presente nas descrições distribuídas ao longo do resultado do estudo. Contudo, de forma mais nítida, na reflexão sobre o perfil do licenciado pelo IFPB, em que percebemos a satisfação dos gestores sobre a formação ofertada.

Enfim, a busca para saber como se dá a gestão dos cursos de licenciatura a distância no IFPB, conduzida com gestores institucionais, associada a investigação nos documentos norteadores dos cursos e da referida instituição educativa (PPCs e PDI) mostraram-se complementares e eficazes para responder, nesse momento, ao referido problema da pesquisa. A partir dos resultados obtidos, conseguimos responder aos objetivos propostos e chegar à compreensão sobre o processo de gestão dos cursos de licenciatura a distância no IFPB.

Não obstante, o fato da investigação ter sido conduzida apenas com gestores, não contemplando outros grupos, como docente e discentes, pode ser percebido como fator que limitou a compreensão sobre a gestão dos cursos, haja vista que a percepção do estudante, por exemplo, poderia trazer contribuições relevantes para esse estudo.

Contudo, a partir dos resultados da pesquisa, para melhorar os processos da EaD no IFPB, apresentamos as seguintes sugestões:

- A constituição de documentos internos (instrução normativa, resolução), norteadores para a modalidade da EaD, que trate, por exemplo, da carga-horária do professor que atua paralelamente nas modalidades da EaD e da educação presencial, que retrate a igual relevância das modalidades e não priorize a presencial em detrimento da EaD;
- No mesmo sentido, a flexibilização da carga-horária dos professores que fomente sua participação em iniciativas de pesquisa e extensão, bem como a elaboração de recursos didáticos para a modalidade da EaD;
- O incentivo, de forma sistêmica, à promoção de materiais instrucionais (recursos didáticos) dinâmicos, que sejam condizentes com a proposta da EaD, vencendo a cultura da “apostila escaneada” como “único” recurso;
- O estabelecimento de procedimentos mais claros, com definição de critérios e ampla divulgação, para seleção de professores formadores na EaD, no âmbito do IFPB, haja vista que a “indicação” não parece um caminho que possibilite a transparência desse processo de escolha;
- A previsão, nos concursos para professores(as) do IFPB, de vagas que atendam às especificidades dos cursos de licenciatura;

- A reorganização dos servidores técnicos administrativos do IFPB, que possibilite aos setores que operam a EaD, número suficientes de profissionais que possam atender às especificidades das demandas postas; e

- A melhoria da qualidade de rede de internet nos polos em que ocorre a EaD, independentemente de ser um polo próprio do IFPB ou vinculado à UAB, para assegurar o bom desenvolvimento dos cursos e a participação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joelma Fabiane Ferreira; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. A educação a distância na era da sociedade em rede. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de (Orgs.). **Formação docente e tecnologias digitais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância no Brasil**: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/4327898-Educacao-a-distancia-no-brasil-diretrizes-politicas-fundamentos-e-praticas.html>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFCar, 2013. p. 89-104.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AZEVEDO, José Carlos de. Os primórdios da EaD na educação superior brasileira. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte (volume 2). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BALZZAN, Edilson Carlos. Gestão de polos de Apoio Presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.s). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 199-212.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFCar, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção I, p. 59-62.

BRASIL. **Resolução Nº. 02**, de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. **Resolução N. 1**, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto N. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto N. 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto N. 5.773**, de 09/05/2006. 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. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Lei N. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BRASIL. **Lei N. 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: MEC, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm> Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL. **Lei N. 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm> Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. /2015.

BRASIL. **Lei N. 11. 892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior (2014)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; GIEBELEN, Jacobus Bernadinus Maria Edwin; SANTOS, Jaysa Shelly de Moraes. Os profissionais do curso de pedagogia a distância da UFPB virtual: eliminando distâncias. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de (Orgs.). **Formação docente e tecnologias digitais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

BRENNAND, Eládio José de Goes; ALMEIDA FILHO, Álvaro Cavalcanti. Democratização do acesso à educação superior e o papel da verticalização do ensino nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; BENAVENTE, Ana; QUEIROZ, Sandra (Orgs.). **Espaços-mundo e educação: desafios no Brasil e em Portugal**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

BRUST HACKMAYER, Michelle; BOHADANA, Estrella. Professor ou Tutor: uma linha tênue na docência em EaD. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, n. 2, p. 223-240, 2014.

BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte** (volume 2). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CAVALCANTI, Maria da Conceição Monteiro. **A expansão do ensino superior a distância no IFPB: um estudo da implantação do Curso de Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP**. 2016. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CEFET/PB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2005-2009**. João Pessoa, 2005. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

DELCIN, Rosemeire Carvalho do Amaral. A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço. In: ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Brasília: Faber-Castell, MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA - ETEFP. **Sinótese Histórica da Escola Técnica Federal da Paraíba**. João Pessoa: [s.n.], 1979.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de. **Gestão e Formação: um reencontro com a prática**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDaSaleteBarbozaDeFarias_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2015.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. Aprendizagem além-fronteiras e a EaD. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte** (volume 2). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2008.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, *Campus Natal Central*. **Conferencista diz que é preciso formar professores que aproximem a ciência do mundo do trabalho**. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/antigos/campi/copy_of_natalcentral/noticias/conferencista-diz-que-e-preciso-formar-professores-que-aproximem-a-ciencia-do-mundo-do-trabalho>. Acesso em 12 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – IFPB – *Campus Cajazeiras*. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Computação e Informática**. Cajazeiras: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campi/cajazeiras/cursos/cursos-superiores-de-licenciatura/computacao-e-informatica-1/arquivos/documentos/PPC-LIC%20COMPUTACAO%20-%20COMPILACAO%20FINAL%20-%20adequado%20as%20exigencias%20C.pdf.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – IFPB – *Campus João Pessoa*. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (EaD)**. João Pessoa: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/cursos/cursos-superiores-de-licenciatura/letras-a-distancia-com-habilitacao-em-lingua-portuguesa/Projeto%20Pedagogico%20Curso%20Letras%20-1.pdf/view>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – IFPB – Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2015-2019**. João Pessoa: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 59-68.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 11-196.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, F. B. G. de; SILVA, K. A. C. P. C. da. **As licenciaturas nos institutos federais: concepções e pressupostos**. In: IV EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: CEPED. Disponível em: <<http://www.cephed.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

_____. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos. **Revista Digital HOLOS**, Natal, ano 30, v. 02, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1987>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Ana Rita; MOÇO, Anderson. Vale a pena entrar nessa? **Nova Escola**, ano XXIV, n. 227, nov. 2009.

MENEZES, Mindé Badauy de. A educação a distância na atualidade. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Perspectivas da educação a distância**: América Latina – Seminário de Brasília, 1997. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, SEED, 1998.

MILL, Daniel. Sistemas logísticos em Educação a Distância – uma visão crítica. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 213-231.

_____. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 43-57.

MODESTO, Maria Aparecida da Silva. Educação profissional tecnológica no contexto de ciência, tecnologia e trabalho. In: SOUZA, Claudio Reynaldo Barbosa de; SAMPAIO, Renelson Ribeiro (Orgs.). **Educação, Tecnologia e Inovação**. Salvador: Edifba, 2015.

MORAES, Raquel de Almeida. Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 322-334.

MORAN, José Manuel. A gestão da Educação a Distância no Brasil. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 129-138.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, mai./ago. 2009.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa; MACIEL, João W. Gonçalves. Educação dialógica e interação verbal: fundamentos para uma ação mediadora a distância. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de (Orgs.). **Formação docente e tecnologias digitais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y**: o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrare, 2010.

OLIVEIRA, Tereza Cristina Araújo de. **Educação a distância e formação de professores**: impactos na escola de Educação Básica. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul, RS: Educus, 2013.

PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes de; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; MELLO, Sérgio Carvalho Benício de. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 190-209, set./dez. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

PEREIRA, Jasete Maria da Silva; PINTO, Anamelea de Campos. Avaliação de material didático em Educação a Distância sob o olhar discente. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: EdUFCar, 2013. p. 105-115.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola a academia**. São Paulo: Rêspel, 2008.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Nara Maria. A educação superior a distância nas universidades públicas do Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 70-88.

REGINATTO, Andrea Ad. **Atividade docente na modalidade EaD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica**. 2015. 234f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, Jocelma Almeida; SOUZA, Claudio Reynaldo B. de; REIS, Leonardo Rangel. Gestão da Educação a Distância: uma análise dos fatores estruturantes. In: SOUZA, Claudio Reynaldo Barbosa de; SAMPAIO, Renelson Ribeiro (Orgs.). **Educação, Tecnologia e Inovação**. Salvador: Edifba, 2015.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSAS JR., Álvaro George de Albuquerque; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem moodle: questões sobre usabilidade. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de (Orgs.). **Formação docente e tecnologias digitais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

SÁ, Clarissa Lima de. **Entre o mundo da vida e o mundo sistêmico**: a gestão de formação continuada no cenário da Universidade Federal da Paraíba. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Gestão das Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Ano 1, n. 1, jul. 2009.

SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos J. A; MENDES, Nelson C. Educação a Distância no Brasil: fundamentos legais e implementação. **RBAAD**, Campinas, v. 11, p. 49-62, 2012.

SANDER, Brenno. Perspectivas da educação a distância na América Latina. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Perspectivas da educação a distância**: América Latina – Seminário de Brasília, 1997. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, SEED, 1998.

SATO, Michele. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Educação, Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHLEMMER, Eliane. Inovações? Tecnológicas? na Educação. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 70-88.

SILVA, Anielson Barbosa. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Suely Galli. **Educação e Comunicação**: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação – otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

TAKAHASHI, Tadão (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 25-41.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. 2015. 281f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Gestores de Cursos

Entrevista nº _____

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÕES
Gestão	Gestão de pessoas	- Equipe de pessoas; - Definição de professores; - Regime de trabalho dos docentes; - Capacitação dos servidores;
	Gestão Pedagógica	- Currículos dos cursos de licenciatura em EaD;
Formação de Professores	Perspectivas da formação	- Demanda/oferta de cursos de licenciatura; - Pesquisa e extensão nas licenciaturas a distância;
	Ensino-aprendizagem	- Teoria e a prática; - Procedimentos metodológicos; - Perfil do egresso;
Educação a Distância	Saberes Tecnológicos	- Materiais instrucionais para o uso na EaD; - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
	Saberes Pedagógicos	- Interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; - Procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem; - Desempenho acadêmico dos estudantes;

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Dirigentes
Institucionais**

Entrevista nº _____

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÕES
Gestão	Planejamento e organização do trabalho escolar	- Concepção da modalidade EaD no IFPB; - Escolha dos cursos; - Projeção para a continuidade da oferta de cursos de licenciatura;
	Gestão de pessoas	- Capacitação dos servidores; - Equipe de pessoas;
Formação de Professores	Perspectivas da formação	- Perfil do egresso; -Demanda/oferta de cursos de licenciaturas; -Pesquisa e extensão nas licenciaturas;
Educação a Distância	Saberes Tecnológicos	- Materiais instrucionais para o uso na EaD; -Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); - Infraestrutura dos polos;

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) objetiva solicitar sua participação na pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CIBERESPAÇO: A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB)”, cujo objetivo é compreender a gestão dos cursos de licenciatura (formação de professores), modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

A referida pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora Gerlane Barbosa da Silva, aluna do curso de Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Ressalta-se que a pesquisadora integra o quadro de pessoal técnico-administrativo do IFPB – *Campus Santa Rita*, no cargo de Pedagoga, Matrícula SIAPE: 1829523.

Gostaríamos de contar com sua colaboração, que consiste em responder a uma **entrevista** sobre o tema em estudo. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Assim, sua participação irá contribuir para uma melhor compreensão da gestão da formação de professores no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, bem como poderá subsidiar ações na área da gestão de cursos, de modo a promover melhorias no processo.

Informamos que, por se tratar de pesquisa com realização de entrevista com participantes (seres humanos), este estudo oferece riscos mínimos ou imprevisíveis, conforme as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde-CNS, tais como um possível desconforto ao responder alguma pergunta do instrumento. Caso isso venha a ocorrer, esclarecemos que, por se tratar de participação voluntária, caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer hora, estando, assim, assegurado o direito de colaborar ou não com a pesquisa, sem penalização alguma nem prejuízo.

Ao colaborar com a pesquisa, você autoriza o uso das informações provenientes da entrevista, na elaboração e defesa da dissertação de Mestrado em Gestão das Organizações Aprendentes, em eventos da área de Educação e Administração, ou outras afins e em eventuais

publicações em revistas científicas, sendo resguardados os cuidados éticos e seja preservado o sigilo.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos de dúvidas, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no *Campus* Santa Rita - R. Patos, 200 – Tibiri II, Santa Rita – PB, 58015-435, pelos telefones (83) 98871-2943 / (83) 3217-1160, ou por e-mail: gerlane.silva@ifpb.edu.br, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CCS - *Campus* I - Fone: 3216-7791; e-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Se você concorda em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você assinasse o presente termo:

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) está de acordo com a execução do projeto intitulado: Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de licenciatura na modalidade a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), do Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros, realizado pela mestranda Gerlane Barbosa da Silva, Matrícula MPGOA n. 2015123744, Pedagoga do quadro permanente do IFPB, lotada no *Campus* Santa Rita - Matrícula SIAPE n. 1809523, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Estamos cientes que a pesquisa contará com a realização de entrevistas com os servidores em atividade de gestão relacionados aos cursos de licenciaturas, na modalidade EaD, executados pelos *campi* João Pessoa, Cajazeiras e Reitoria, tendo como objetivo compreender a gestão dos cursos de licenciatura (formação de professores), modalidade a distância, no IFPB. Compreendemos que para resguardar os participantes da pesquisa, será utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instituído por meio da resolução N°466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos.

João Pessoa, ____ de _____ de 2017.

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes
Reitor - Mat. 0274008
IFPB

ANEXOS

ANEXO A – Estrutura curricular do curso de licenciatura em Letras (EaD)

1º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Informática Básica	10	20	30
Fundamentos de Educação a Distância	20	10	30
Leitura e Produção de Texto I	40	5	45
Introdução à Linguística 40 5 45	40	5	45
História da Educação Brasileira	55	5	60
Introdução aos Estudos Literários	40	5	45
Inglês Instrumental	40	5	45
Subtotal	245	55	300
2º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Linguística I	40	5	45
Teoria Literária I	55	5	60
Filosofia da Educação	40	5	45
Literatura Brasileira I	55	5	60
Literatura e Ensino	40	5	45
Literatura Portuguesa I	40	5	45
Seminário Interdisciplinar I		15	15
Subtotal	270	45	315
3º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Linguística II	40	5	45
Teoria Literária II	55	5	60
História da Língua Portuguesa	55	5	60
Sociologia da Educação	40	5	45
Literatura Brasileira II	55	5	60
Literatura Portuguesa II	40	5	45
Seminário Interdisciplinar II		15	15
Subtotal	285	45	330
4º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Aquisição da Linguagem	40	5	45
Psicologia da Aprendizagem	40	5	45
Literatura Brasileira III	55	5	60
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	55	5	60
Didática	50	10	60
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	45	15	60
Seminário Interdisciplinar III		15	15
Subtotal	285	60	345
5º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Literatura Brasileira IV	40	5	45
Morfologia da Língua Portuguesa	40	5	45
Metodologia do Ensino de Literatura	45	15	60
Gestão Educacional	50	10	60
Leitura e Produção de Texto II	40	5	45
Orientação de Estágio Supervisionado	40	20	60
Seminário Interdisciplinar IV		15	15
Subtotal	255	75	330

6º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Literatura Brasileira V	40	5	45
Educação Inclusiva	50	10	60
Literatura e Cultura Popular	25	5	30
Literatura Infanto-juvenil	40	5	45
Metodologia da Pesquisa /TCC	40	20	60
Tópicos em Projetos Especiais	30	30	60
Subtotal	225	75	300
7º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Morfossintaxe	55	5	60
Semântica da Língua Portuguesa	55	5	60
Estrutura e Funcionamento da Ed. Básica	50	10	60
Pragmática	40	5	45
Sociolinguística	25	5	30
Subtotal	225	30	255
8º			
Disciplinas	Teórica	Prática	Total
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	40	5	45
Língua Brasileira de Sinais (Libras)	50	10	60
Subtotal	90	15	105

QUADRO RESUMO		
Demonstrativo	CHT	(%)
Componentes curriculares (Teoria)	1880	63,09
Componentes curriculares (Prática)	400	13,42
Atividades Complementares	200	6,71
Estágio Supervisionado Obrigatório	400	13,42
Trabalho de Conclusão de Curso	100	3,36
Carga Horária Total do Curso	2980	100,00

Fonte: PPC do curso de licenciatura em Letras – IFPB (2012, p. 43).

ANEXO B – Matriz curricular do curso de licenciatura em Computação e Informática (EaD)

1º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	
1	Fundamentos da Educação a Distância (EAD)	40			X	40		370
2	Introdução à Informática	60	X			20	40	
3	Introdução à Computação	60	X			60		
4	Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação	90		X		60		
5	Português Instrumental	60			X	60		
6	Lógica e Algoritmos	60	X			40	20	
2º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	
1	Programação I	80	X			50	30	360
2	Inglês Instrumental	60			X	60		
3	Matemática Discreta	60			X	60		
4	Didática I	60		X		40	20	
5	Aprendizagem Assistida por Computador	60	X				60	
6	Projeto Interdisciplinar I	40			X		40	
3º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	
1	Programação Orientada a Objetos I	90	X			60	30	360
2	Estrutura de Dados	60	X			40	20	
3	Didática II	60		X		40	20	
4	Psicologia do Desenvolvimento	60		X		60		
5	Sociedade e Cultura Brasileira	60			X	60		
6	Projeto Interdisciplinar II	40			X		40	
4º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	
1	Programação Orientada a Objetos II	90	X			60	30	380
2	Banco de Dados	100	X			60	40	
3	Probabilidade e Estatística	60			X	60		
4	Psicologia da Aprendizagem	60		X		60		
5	Ética e Relações Humanas do Trabalho	40			X	40		
6	Projeto Interdisciplinar III	40			X		40	

5º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	420
1	Engenharia de Software	80	X			40	40	
2	Redes de Computadores	100	X			60	40	
3	Sociedade e Tecnologia da Informação	40			X	40		
4	Educação Inclusiva	60		X		60		
5	Metodologia do Trabalho Científico I	40			X	40		
6	Estágio Supervisionado I	100		X			100	
6º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	440
1	Análise e Projeto de Sistemas	80	X			60	20	
2	Interface Humano Computador	60	X			60		
3	Programação Web I	80	X			40	40	
4	Metodologia e Avaliação de Ensino	80		X		80		
5	Metodologia do Trabalho Científico II	40			X	20	20	
6	Estágio Supervisionado II	100	X				100	
7º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	420
1	Sistemas Multimídia	60	X			40	20	
2	Programação Web II	80	X			40	40	
3	Produção de Materiais Instrucionais	60	X				60	
4	Políticas e Gestão da Educação	60		X		60		
5	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	X			40	20	
6	Estágio Supervisionado III	100	X				100	
8º Período								
Ordem	Disciplina	CH	EIXO			Divisão CH		CH Semestral
			Téc.	Ped.	Comp.	Teórica	Prática	420
1	Libras	60			X	40	20	
2	Segurança da Informação	60	X			40	20	
3	Introdução à Inteligência Artificial	60	X			60		
4	Programação para Dispositivos Móveis	80	X			40	40	
5	Estágio Supervisionado IV	100	X				100	
6	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	X			20	40	

Tabela 2 - Contabilização da Carga Horária

CH Total	CH por Eixo			Total Divisão CH	
	Tecnológico	Pedagógico	Complementar	Teórica	Prática
3190	1880	630	680	1920	1270

Fonte: PPC do curso de licenciatura em Computação e Informática – IFPB (2012, p. 42).

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CIBERESPAÇO: A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB)

Pesquisador: Gerlane Barbosa da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67012017.2.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.086.737

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA). Gerlane Barbosa autora na plataforma (orientador Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros). A educação a distância (EaD) apresenta-se como modalidade de ensino à expansão da educação superior no Brasil, e a formação de professores. Nesse cenário, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia também se constituiu como base para estes propósitos.

Objetivo da Pesquisa:

A presente pesquisa objetiva compreender a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade a distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliados no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia será a pesquisa de campo, através de entrevistas como instrumentos de coleta de dados, aplicada a gestores do IFPB. A complementar a coleta de dados será realizada pesquisa documental, ou seja, Relatórios Pedagógicos de Cursos (RPC) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Relatórios de

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cronograma e orçamento bem detalhados. Roteiro das entrevistas anexado. TCLE apresentado corretamente. Termo de anuência agora assinado e carimbado pelo reitor.

Recomendações:

O cronograma deve contemplar a apresentação ao CEP na plataforma. Contempla o relatório final para o CEP (na plataforma). Já no projeto anexado não. Embora estejam presentes no cronograma anexo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, mas com recomendações no cronograma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_897124.pdf	10/05/2017 09:43:09		Aceito
Outros	Termo_anuencia_atualizado.pdf	08/05/2017 09:48:32	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito
Outros	Roteiro_da_entrevista.pdf	08/05/2017 09:37:57	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito
Outros	DECLARACAO_QUALIFICACAO.pdf	08/05/2017 09:36:09	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_pesquisa_atualizado.pdf	08/05/2017 08:57:07	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/04/2017 08:34:28	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	11/04/2017 08:29:49	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	06/04/2017	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito

Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	18:40:51	Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_Gerlane.pdf	06/04/2017 11:55:17	Gerlane Barbosa da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 29 de Maio de 2017

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)**

Fonte: Comitê de Ética em Pesquisa – CCS/UFPB (2017).