

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DE MIRANDA

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM SERVIÇO A DISTÂNCIA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/APRENDENTES DO CURSO
DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPB VIRTUAL**

JOÃO PESSOA – PB
SET/2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DE MIRANDA

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM SERVIÇO A DISTÂNCIA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/APRENDENTES DO CURSO
DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPB VIRTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Wilson Honorato Aragão.

JOÃO PESSOA – PB
SET/2012

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DE MIRANDA

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM SERVIÇO A DISTÂNCIA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/APRENDENTES DO CURSO
DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPB VIRTUAL**

Aprovada em: 14/09/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão – PPGE/CE/UFPB
Orientador

Profª Drª Maria do Socorro Xavier Batista
Examinadora Interna – PPGE/CE/UFPB

Profª Drª Maria Creusa de Araújo Borges
Examinadora Interna – PPGE/CE/UFPB

Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues
Examinadora Interna – PPGE/CE/UFPB

Prof. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça
Examinador Externo – PPGCR/UFPB

Prof. Dr. José Rogério de Santana
Examinador Externo – PPGE/UFC

À minha Vó Diolinda *in memoriam* que foi para mim exemplo de vida e de amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Vera por respeitar e compreender minhas ausências no período em que estive distante em virtude do doutorado.

Ao meu orientador Wilson Aragão pela parceria de 10 anos (2002-2012) onde trilhamos juntos os percursos formativo e de pesquisa sobre a formação de professores e pela pessoa excepcional que representa para mim.

Aos amigos Wilson Luciano, Nina, Ubilina, Quézia e Fabiano Custódio que estiveram sempre ao meu lado me dando força nos momentos difíceis que enfrentei no percurso do doutorado, onde sofri perdas irreparáveis sobretudo, o falecimento da minha vó Diolinda.

Aos colegas de trabalho do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (Campus de Sumé/UFCG), em especial, Marcus Bessa, Bruno, Luciana e Irivaldo que me incentivaram a seguir em frente mesmo diante dos obstáculos da vida.

À Patrícia Caldas e Kleber Campêlo que contribuíram com a tese realizando o trabalho de tabulação dos dados e construção dos gráficos da pesquisa.

Aos colegas da turma 29 do doutorado em educação do PPGE/UFPB pelos momentos maravilhosos que vivenciamos na nossa trajetória de formação, principalmente, por cada encerramento de semestre e período de matrículas culminados com almoço da turma, recheados de sorrisos e alegrias.

Aos professores da Educação Básica (aprendentes do Curso de Pedagogia da UFPB/Virtual) que colaboraram com presteza para que este trabalho de tese se tornasse possível. A ajuda de vocês foi imprescindível para a produção da tese sobre as Representações Sociais da formação em serviço através da Educação a Distância.

À banca examinadora do trabalho de tese nas pessoas dos professores doutores Rogério Santana, Luiz Júnior, Janine Coelho, Socorro Xavier, Creusa Borges e Otávio Machado pelas contribuições oferecidas.

À Almir e Glaucya responsáveis pelas traduções de língua inglesa e espanhola dos resumos da tese.

Aos funcionários do PPGE/UFPB, em especial Rosilene que com atenção e presteza nos atende em nossas necessidades sempre que solicitamos sua ajuda.

“O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos” (MOSCOVICI, 2003).

RESUMO

O presente trabalho de tese trata sobre a formação de professores em serviço realizada na modalidade de educação a distância, a qual ocorre através da parceria celebrada entre a Universidade Federal da Paraíba e o sistema Universidade Aberta do Brasil. Buscamos identificar as contribuições da política de formação docente expressa pela UFPB na opinião de professores da educação básica pública que se encontravam realizando sua formação em serviço no curso de licenciatura em pedagogia da UFPB Virtual, com habilitação em educação infantil. O interesse pelo tema enfatizou-se ainda mais quando pensamos o processo formativo de professores pautado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, no formato de educação semi-presencial que requer dos sujeitos habilidades específicas para o manuseio das ferramentas de estudo disponibilizadas na plataforma *moodle*, contando para isto com o uso da internet e interação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), construindo assim um perfil de autonomia diferenciado daquele que se encontra na educação presencial. Tratou-se de conhecer as dificuldades e soluções encontradas pelos professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância para verificar as contribuições desta formação para melhoria de suas práticas profissionais na escola. Para tanto, selecionamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici e análise de conteúdo de Bardin (1977), pois, tivemos a preocupação em relacioná-las com o saber e o fazer dos professores, destacando suas formas de pensar e de agir frente a esta modalidade de educação e uso das TIC na formação em serviço. A amostra da pesquisa foi composta por 13 professores/aprendentes distribuídos em 06 polos de apoio presencial da EAD na Paraíba, e os instrumentos utilizados para captar as suas representações sociais foram o questionário e a entrevista aplicados de maneira offline, através de e-mail (comunicação e interação assíncrona). Com o intuito de organizar um banco de dados sobre o curso de pedagogia nos polos participantes da pesquisa (Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa, Marí e Pombal) realizamos levantamento de dados com uso de e-mail quanto aos números de vagas, ingresso, matrículas e evasão junto aos coordenadores e tutores presenciais dos referidos polos. Os resultados obtidos a partir da pesquisa validaram, portanto, a tese de que a política de formação docente, ora expressa pela UFPB contribuiu para favorecer a qualificação dos profissionais da educação, pois propôs inquietações em suas posturas acadêmica e profissional, destacando que mudar pensamentos e posturas não é algo fácil, porque mexe com padrões anteriormente estabelecidos por organizações institucionais e a própria sociedade.

Palavras-chave: Formação de pedagogos – Professores/Aprendentes – Formação em Serviço – Política de Formação docente – Educação a Distância – Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This thesis deals with in service teachers training held in distance education modality, which takes place through the partnership agreement signed between the Federal University of Paraíba (UFPB) and the Open University system of Brazil (UAB). This investigation aims to identify the contributions of teacher education policy expressed by UFPB in the opinion of public school teachers who were taking the degree in pedagogy, in service, at UFPB Virtual, with specialization in early childhood education. The interest in this issue became even more emphasized when it was considered the teacher training process guided by the use of information technologies and communication, in the form of semi-attending education that requires of the individuals specific skills for handling the study tools available on the e-learning platform Moodle, counting for this with internet use and interaction in virtual learning environments (VLE), thus building a profile of autonomy differentiated from that which is found in classroom education. It was about learning the challenges and solutions found by teachers/learners from the distance pedagogy course in order to check contributions of this training to improve their professional practice at school. Thus, it was selected as theoretical-methodological framework the Social Representations Theory (SRT) of Serge Moscovici and content analysis of Bardin (1977) as there was a concern to relate them with the knowledge and practice of teachers, highlighting their ways of thinking and acting front of this modality of education and ICT use on in service training. The research sample consisted of 13 teachers/learners distributed in six centres of presence support from the distance education in Paraíba, and the instruments used to capture their social representations were questionnaire and interview applied as offline activity, through e-mail (asynchronous communication and interaction). In order to organize a database on the pedagogy course at the research participant centres (Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa, Mari and Pombal), it was conducted the data collection through e-mail among coordinators and presence tutors of such centres, regarding the number of vacancies, admission, enrolment and evasion among the coordinators and tutors face of such centres. Therefore, the research results validated the argument that teacher training policy expressed by UFPB has contributed to foster the education professional qualification as it has caused concerns in their academic and professional attitudes, highlighting that changing thoughts and attitudes is not easy, because it tinkers with standards previously established by institutional organizations and society.

Key-words: Educator Training – Teachers/Learners – In Service Qualification – Teacher Training policy – Distance Education – Information Technologies and Communication

RESUMEN

El presente trabajo de tesis se trata de la formación de profesores en servicio realizada en la modalidad de educación a distancia, la que ocurre a través de convenio celebrado entre la Universidade Federal da Paraíba y el Sistema de Universidade Aberta do Brasil. Buscamos identificar las contribuciones de la política de formación docente expresa por la UFPB en la opinión de profesores de la educación básica pública que se encontraban realizando su formación en servicio en el curso de Licenciatura en Pedagogía de la UFPB Virtual, con habilitación en educación infantil. El interés por el tema se enfatizó aún más cuando pensamos el proceso formativo de profesores pautado por el uso de tecnologías de la información y comunicación, en el formato de educación semipresencial que requiere de los sujetos habilidades específicas para el uso de las herramientas de estudio disponibilizadas en la plataforma moodle, contando para ello con el uso de internet e interacción en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), construyendo así un perfil de autonomía diferenciado de aquel que se encuentra en la educación presencial. Se trató de conocer las dificultades y soluciones por los profesores/aprendientes del curso de Pedagogía a Distancia para verificar las contribuciones de esta formación para la mejoría de sus prácticas profesionales en la escuela. Para ello, seleccionamos como aporte teórico metodológico la Teoría de Representaciones Sociales (TRS) de Serge Moscovici y el Análisis del Contenido de Bardin (1977), pues tuvimos la preocupación de relacionarlas con el saber y el hacer de los profesores, resaltando sus formas de pensar y de reaccionar frente a esta modalidad de educación y el uso de las TIC en la formación en servicio. La muestra de investigación se compuso de 13 profesores/aprendientes distribuidos en 06 polos de apoyo presencial de la EAD en Paraíba y los instrumentos utilizados para captar sus representaciones sociales fueron el cuestionario y la entrevista aplicados de manera offline, a través de correo electrónico (comunicación e interacción asíncrona). Con el objetivo de organizar un banco de datos sobre el curso de pedagogía en los polos participantes de la investigación (Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa, Marí y Pombal) realizamos levantamiento de datos con el uso de correo electrónico respecto a los números de palzas, ingreso, matrículas, evasión junto a los coordinadores y tutores presenciales de los referidos polos. Los resultados obtenidos a partir de la investigación validaron, por lo tanto, la tesis de que la política de formación docente, ora expresa por la UFPB contribuyó para favorecer la cualificación de los profesionales de la educación, pues propuso inquietudes en sus posturas académicas y profesional, resaltando que cambiar pensamientos y posturas no es algo fácil, porque involucra patrones anteriormente establecidos por organizaciones institucionales y la propia sociedad.

Palabras clave: Formación de Pedagogos – Profesores/Aprendientes – Formación en Servicio – Política de Formación Docente – Educación a Distancia – Tecnologías de la Información y Comunicación.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Ano do vestibular	139
GRÁFICO 02 – Ano de ingresso	140
GRÁFICO 03 – Ano de previsão de conclusão	140
GRÁFICO 04 – Sexo	141
GRÁFICO 05 – Estado civil	142
GRÁFICO 06 – Idade	143
GRÁFICO 07 – Filhos	143
GRÁFICO 08 – Quantidade de filhos	144
GRÁFICO 09 – Tempo de docência	144
GRÁFICO 10 – Modalidade de atuação	145
GRÁFICO 11 – Outra função além da docência	146
GRÁFICO 12 – Função exercida além da docência	146
GRÁFICO 13 – Outra função fora da escola	147
GRÁFICO 14 – Locais de realização de atividades	148
GRÁFICO 15 – Horário para estudo e atividades	149
GRÁFICO 16 – Frequência de acesso ao moodle	150
GRÁFICO 17 – Frequência nos fóruns de discussão	151
GRÁFICO 18 – Frequência de acesso ao correio eletrônico	152
GRÁFICO 19 – Frequência de acesso a revistas eletrônicas e periódicos	153
GRÁFICO 20 – Ferramentas mais utilizadas no moodle	154
GRÁFICO 21 – Frequência de postagem de atividades no moodle	155
GRÁFICO 22 – Frequência de solucionamento de dúvidas dos aprendentes pelos tutores	156
GRÁFICO 23 – Trajetória de formação e desempenho acadêmico	172

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Polos de Apoio Presencial	22
QUADRO 02 – Funções docentes no Ensino Médio	35
QUADRO 03 – Funções docentes nos anos/séries finais do Ensino Fundamental	36
QUADRO 04 – Cronologia dos principais recursos de rede social	67
QUADRO 05 – Quantitativo de matrículas de docentes da educação básica na educação superior em 2009	78
QUADRO 06 – Evolução da matrícula, ingresso e conclusão das licenciaturas, presenciais e a distância em cursos de matemática, química, física e biologia entre 2002 e 2009	81
QUADRO 07 – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia a Distância	91
QUADRO 07- A – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia a Distância	92
QUADRO 07- B – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia a Distância	93
QUADRO 08 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Cabaceiras	129
QUADRO 09 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Campina Grande	130
QUADRO 10 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Pombal	135
QUADRO 11 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Coremas	136
QUADRO 12 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Marí	137

LISTA DE TABELA

TABELA 01 – Polos, número de cursos e vagas no estado da Paraíba (2007-2009)	70
TABELA 02 – Evolução percentual das matrículas EAD em cursos de formação de professores – Brasil: 2000-2006	72
TABELA 03 – Número de concluintes, cursos e matrículas por região (região nordeste - EAD)	132

LISTA DE SIGLAS

AA – APRENIDZAGEM ABERTA

AAD – APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA

AVA – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

BM – BANCO MUNDIAL

CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSEPE – CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES

FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

FUNDEF – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP – INSTITUTO DE PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MOODLE – OBJETO ORIENTADO PARA AMBIENTE DINÂMICO DE APRENDIZAGEM MODULAR

TIC – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

PAIUB – PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

PARFOR – PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PEC-RP – PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO REDE PÚBLICA

PIBIC – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PRG – PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PROLICEN – PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

SAEB – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEB – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SEED – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SEESP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SEMTEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA

SESU – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TRS – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

UAB – UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

UKOU – OPEN UNIVERSITY BRITÂNICA

UNED – UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA ESPANHOLA

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

SUMÁRIO

1 – PASSOS INICIAIS NA TRILHA DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	17
1. Por que pesquisar sobre formação de pedagogos em serviço na educação a distância?	17
1.1 Objetivo Geral	25
1.2 Objetivos Específicos	26
1.3 Do PEC/RP a UFPB Virtual	28
2 – POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DE EAD	44
2. Conceitos de Sociedade Informática e do Conhecimento	44
2.1 Breve Histórico da EAD: do fordismo aos tempos de pós-fordismo	50
2.2 Uso das TIC no processo de formação docente em Educação a Distância	61
2.3 Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB na oferta de educação superior a distância	69
2.4. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual	82
2.5. O Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual: estruturas curricular e pedagógica	90
3 – EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ARCABOUÇO DA METODOLOGIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	102
3 Apresentando os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	102
3.1 Funções das representações sociais no cenário da EAD e da formação de professores	110
3.2 Primeiras aproximações com os polos de EAD e participantes da pesquisa	120
3.3 Questionário	122
3. 4 Entrevista semi-estruturada	124
3.5 Análise de Conteúdo	127
4 – EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APRESENTANDO RESULTADOS, TECENDO ANÁLISES	129
4.1 Indicadores de matrícula, evasão e conclusão dos polos de EAD da pesquisa	129
4.2 Dados da Pesquisa: tecendo análises sobre o questionário	138
4.2.1 – 1ª Dimensão: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	138
4.2.2 – 2ª Dimensão: Percorso formativo no Curso de Pedagogia a distância	148
4.3 Dados da Pesquisa: análises da entrevista offline	180
Considerações Finais	207
Referências	220
Anexos	231
Anexo A – Resolução CONSEPE/UFPB N° 61/97	232
Anexo B – Relatório do II Seminário PEC/RP	233
Anexo C – Decreto N° 5.622/2005	234
Anexo D – Resolução CONSEPE/UFPB N° 26/2007	235
Anexo E – Referenciais de qualidade para a educação superior a distância	236
Anexo F – Decreto N° 5.800/2006	237
Anexo G – Plano Nacional de Educação 2001	238
Anexo H – Programa Pró-Licenciatura	239

Anexo I – Projeto de Lei Nº 8035/2010	240
Anexo J – Minuta de Convênio PEC/RP	241
Anexo K – Declaração Mundial sobre Educação para Todos	242
Anexo L – Programa Proformação	243
Anexo M – Projeto político pedagógico do curso de pedagogia a distância	244
Anexo N – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	245
Apêndices	246
Apêndice A – Roteiro de questionário	247
Apêndice B – Roteiro de entrevista	248

1 – PASSOS INICIAIS NA TRILHA DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1. Por que pesquisar sobre formação de pedagogos em serviço na educação a distância?

O presente trabalho de tese nasceu da experiência com formação de pedagogos, desta forma, justificamos o interesse pelo tema da formação docente em sua articulação com a perspectiva da educação a distância (EAD), uma vez que na qualidade de pedagoga, mestre em educação e ex-bolsista dos programas oferecidos pela universidade, entre eles, Programa de Iniciação a Docência (PROLICEN) e Programa de Iniciação Científica (PIBIC) desde o ano de 2003, temos trabalhado com o intuito de identificar as contribuições desta política na vida pessoal e profissional dos professores da educação básica, anteriormente atendidos pelo Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC/RP) no curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (1998-2006), e agora na modalidade semi-presencial, através dos cursos de licenciatura a distância, oferecidos pela UFPB Virtual.

O interesse pelo tema da formação de pedagogos e educação a distância enfatiza-se ainda mais quando pensamos o processo formativo agora pautado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, no formato de educação semi-presencial que requer dos sujeitos habilidades específicas para o manuseio das ferramentas de estudo disponibilizadas na plataforma *moodle*, contando para isto com o uso da internet, dentro de um contexto que exige interação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) seja, com tutores, professores ou mesmo entre os alunos, organização das formas de estudo do aluno de EAD, construindo assim um perfil de autonomia diferenciado daquele que se encontra na educação presencial, com professores habitando o mesmo espaço físico, no caso a sala de aula, localizada no prédio escolar.

Porém, para trilharmos as discussões sobre o processo formativo de pedagogos na perspectiva da educação a distância, precisamos inicialmente situar no tempo e espaço o processo vivenciado nos níveis de graduação (enquanto ex-bolsista do PROLICEN e PIBIC) e pós-graduação (mestrado) quando avaliamos o Programa Estudante Convênio – Rede Pública da Universidade Federal da Paraíba, criado através da Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) Nº 61/97, tendo como finalidade identificar as contribuições da formação em serviço para a melhoria das práticas profissionais das professoras da educação básica pública, as quais foram alunas do Curso de Pedagogia.

Na graduação foi possível realizar o mapeamento por curso (licenciatura) a fim de verificar o quantitativo de professores da educação básica atendido pelo PEC/RP desde o projeto inicial do referido Programa, especificando o ingresso destes através do vestibular especial para professores da rede pública de ensino municipal e estadual, como também o quantitativo de alunos concluintes em cada licenciatura, quando constatamos que o curso de pedagogia presencial comportava o maior número de concluintes, em média o curso formava 200 (duzentos) alunos por semestre, enquanto os cursos de física e matemática, em média, concluíam apenas 05 (cinco) alunos. (ARAGÃO & CAMPELO, 2006)

A experiência de pesquisa realizada especificamente no âmbito do mestrado em Educação possibilitou conhecer e acompanhar o trabalho de quatro (04) professoras egressas do PEC/RP num período de quatro (04) meses em seus espaços de trabalho.

Através do trabalho realizado junto as professoras no mestrado em educação identificamos que as práticas profissionais desenvolvidas no cotidiano escolar, foram repensadas e reorganizadas a partir da formação adquirida no Curso de Pedagogia presencial, para as quais, o referido curso representava uma formação continuada, que lhes ofereceu subsídios teórico-práticos para melhorar a qualidade de seu trabalho educativo-pedagógico e, por meio dele, conseguiram ainda a certificação em nível superior (CAMPÊLO, 2008).

Então, a partir de tal experiência realizada em nível de mestrado e através dos resultados das entrevistas, observações em sala de aula e aplicação de questionário junto às professoras egressas do PEC/RP, identificamos que a mudança ocorrida em suas práticas foi significativa no que diz respeito à forma de conceberem o percurso formativo, neste caso, em nível presencial, como ferramenta importante para sistematização de novas práticas na sala de aula da educação básica, ao passo que reavaliavam as antigas estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, tendo como preocupação a melhoria da qualidade da educação básica pública no espaço micro de sua atuação profissional que era a escola de ensino fundamental, nos anos iniciais.

A política de formação docente adotada pela UFPB através do PEC/RP serve aqui para situar como a Universidade Federal da Paraíba vem se portando frente as questões da formação em serviço que inicialmente proporcionou tal formação nos cursos de licenciatura presenciais, e de forma específica, o Programa criado para o atendimento desta demanda teve início no ano de 1997 em caráter experimental e só em 1998, passou a atuar de forma efetiva, considerando a data de aprovação da Resolução do CONSEPE UFPB Nº 61/97 (Anexo A).

Após quase 10 anos de funcionamento de tal programa (1997-2006), atendendo nos cursos de licenciatura um grande número de professores da educação básica que atuavam no

magistério dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, porém, sem a formação em nível superior, a qual passou a ser exigida legalmente no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96, passamos a vislumbrar no âmbito da UFPB mais um cenário de política de formação docente agora oferecida na modalidade de educação a distância.

No entanto, o exposto na LDB 9394/96 sobre a formação de professores, possibilitou a “expansão” da oferta de ensino superior nas faculdades privadas e no âmbito das públicas, com a criação de programas de formação docente para atender a demanda que se formou em virtude do que se encontrava previsto na Lei da Educação e da má interpretação dos Artigos 62 (que trata da formação em nível superior para atuar nas séries iniciais) e 87 (que estabelece a década da educação como prazo para realização desta formação) respectivamente.

Portanto, as duas questões interpostas nos artigos acima referidos repercutiram no cenário educacional nacional no investimento em política de formação docente que passou a ser ofertada com expressividade por instituições privadas (com ofertas de cursos aligeirados e normal superior) e nas universidades públicas (com oferta de programa de formação em serviço). Diante destes fatos, na qualidade de pedagoga, surgiram inquietações que contribuíram para estabelecermos questionamentos sobre a política de formação docente da UFPB, selecionando para tal fim, no ano de 2006, o curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação da referida universidade.

A política de formação docente adotada pela UFPB no período de 1997 a 2006 (PEC/RP), através dos cursos de licenciatura se caracterizou pelo formato de curso presencial em que o professor da educação básica pública realizava sua formação em serviço na qualidade de aluno do curso de licenciatura nas salas de aula desta universidade.

Nesse sentido ao realizarmos uma avaliação de cunho não institucional, mas sim da construção de uma história vista pelos de baixo¹, especificamente com os egressos do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP) sobre a política de formação docente da UFPB no período do mestrado em educação (2006-2008). Tal avaliação teve como objetivo verificar junto àqueles que foram o público alvo do Programa, neste caso, as professoras da educação básica que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, as

¹ Este tipo de avaliação não obedeceu aos padrões fixados pelo Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior (BRASIL/MEC, 2008) que compreende 03 dimensões de avaliação institucional a saber, 1) Organização didático-pedagógica, 2) Corpos docente, discente e técnico-administrativo, 3) Instalações físicas, mas se tratou de uma avaliação do PEC/RP na visão daqueles que foram atendidos por este Programa. Avaliar um Programa de formação docente na perspectiva da História vista pelos de baixo (JIM SHARPE, 1992) faz com que se dê vez e voz aos sujeitos que constroem sua própria história de formação, neste caso, de formação em serviço, a qual se concretizou com base numa política pública de educação oficializada pelo governo nos anos de 1990.

quais se encontravam naquele momento realizando sua formação em serviço no curso de Pedagogia, na modalidade presencial, as contribuições desta formação para mudanças em seu fazer pedagógico.

No entanto, após as experiências vivenciadas no mestrado em educação, trabalhando com formação de pedagogos em serviço na modalidade presencial, observamos a mudança do PEC/RP agora para outro programa, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba Virtual em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no contexto da pesquisa de doutorado elegemos como objetivo identificar e analisar as mudanças provocadas pela política de formação expressa por esta universidade e a UAB no processo formativo e nas práticas profissionais das alunas do curso de Pedagogia a Distância a partir de suas representações.

Ademais, nos propusemos a trabalhar o referido tema no doutorado em educação, já que o PEC/RP atravessava diversos entraves em sua execução tais como: extinção dos convênios por parte das secretarias municipais de educação, que no início do programa eram compostos por vinte e seis (26) mais a secretaria de educação estadual da Paraíba e no ano de 2005, apenas 12 secretarias aderiram a parceria com a UFPB; falta de transporte para os professores das cidades circunvizinhas a João Pessoa para se deslocarem até a universidade; o não cumprimento do pagamento de bolsa aos professores que estavam realizando sua formação em serviço, por parte das prefeituras conveniadas, entre outros (CAMPELO, 2008).

Diante destes fatos constatados com base na pesquisa de mestrado, assistimos a configuração deste novo cenário de formação docente, o qual tratou de uma política estruturada pela UFPB e Universidade Aberta do Brasil (UAB), porém, tal política já tinha sido ponto de pauta e de encaminhamentos realizados nos Grupos de Trabalho no II Seminário de Avaliação do Programa de PEC/RP no ano de 2006, na tentativa de superar a crise atravessada pelo referido Programa, uma vez que foi encaminhada a proposta de:

Criação de pólos de EAD nos municípios envolvidos; Reformulação de cursos, com propostas de cursos de formação de professores com parte presencial e parte à distância; Re-estruturação do Convênio com ampliação para o nível de especialização e incluir os professores em exercício docente, porém não efetivos; Manutenção da bolsa; Adequação teoria/prática; Prática pedagógica do professor/estudante em seu local de trabalho. (RELATÓRIO DO II SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PEC/RP, 2006, p.07). (Anexo B)

A proposta encaminhada na ocasião do II Seminário de Avaliação do PEC/RP já se articulava com o que se encontrava proposto no Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, especificamente no Art. 12, Inciso X que trata sobre a descrição dos serviços de suporte e

infraestrutura para realização do projeto pedagógico dos cursos de EAD, estabelecendo para tanto na Alínea C que “polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso” (DECRETO 5.622, 2005, p.06). (Anexo C).

A reivindicação de implementação de pólos de educação a distância atendida através da realização de cursos de licenciatura virtuais, tendo em vista a formação docente proposta em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, configurou-se, nesse caso, como política de formação em nível nacional, a qual a UFPB, na qualidade de instituição parceira se comprometeu em implementar, a partir do ano de 2007 regulamentada pela Resolução do CONSEPE Nº 26/2007², com a oferta de cursos de licenciatura virtuais (graduação) realizados na modalidade de educação a distância, a saber: Letras, Matemática e Pedagogia, sendo criados nessa mesma modalidade de ensino, no ano de 2008, mais três novos cursos: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Naturais.

Vale salientar que com a implementação dos polos de EAD, encontram-se também os polos de apoio presencial, pois “o pólo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância”. (BRASIL/MEC, 2007, p.03). (Anexo E)

Quando se trata de polos de educação a distância, destacamos aqui as unidades/municípios (polos de apoio presencial) atendidos pela Universidade Federal da Paraíba Virtual (ver quadro 01), as quais se encontram assim distribuídas: dezoito (18) municípios do Estado da Paraíba, seis (06) municípios do Estado da Bahia, um (01) município do Estado do Ceará e dois (02) municípios do Estado de Pernambuco, contabilizando desta forma, vinte e sete (27) polos de EAD para os quais são oferecidos os cursos de licenciatura. Destaca-se ainda que a instalação dos polos de educação a distância conta com a parceria das prefeituras para seu efetivo funcionamento.

Apresentaremos aqui o quadro de polos de EAD atendidos pela UFPB Virtual com seus respectivos municípios e Estados:

² Conferir Anexo D.

QUADRO 01 – Polos de Apoio Presencial

Cidades com pólos de apoio presencial	Estado
Alagoa Grande	Paraíba
Araruna	Paraíba
Cabaceiras	Paraíba
Camaçari	Bahia
Campina Grande	Paraíba
Conde	Paraíba
Coremas	Paraíba
Cuité de Mamanguape	Paraíba
Duas Estradas	Paraíba
Esplanada	Bahia
Ipojuca	Pernambuco
Itabaiana	Paraíba
Itapicuru	Bahia
Itaporanga	Paraíba
Jacaraci	Bahia
João Pessoa	Paraíba
Limoeiro	Pernambuco
Livramento	Paraíba
Lucena	Paraíba
Mari	Paraíba
Mundo Novo	Bahia
Paratinga	Bahia
Pitimbu	Paraíba
Pombal	Paraíba
São Bento	Paraíba
Taperoá	Paraíba
Ubajara	Ceará

Fonte: Portal da UFPB Virtual

Nos polos de EAD se encontram instalados os polos de apoio presencial, os quais são destacados no documento dos Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2007), como o *lócus* que comporta o conjunto de instalações para funcionamento dos cursos a distância e no qual se realiza o atendimento aos alunos, ou seja,

O Polo Municipal de Apoio Presencial consiste numa estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-pedagógicas e administrativas do curso, no âmbito do Sistema de Universidade Aberta do Brasil. Será o local onde o estudante terá acesso local a biblioteca, laboratório de informática (por exemplo, para acessar os módulos de curso disponíveis na Internet), ter atendimento de tutores, assistir aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outros. Em síntese, o polo é o “braço operacional” da instituição de ensino superior na cidade do estudante ou mais próxima dele.

A estrutura de um polo é composta de uma (01) sala para Secretaria Acadêmica, uma (01) Sala da Coordenação do Polo, uma (01) sala para Tutores Presenciais, uma (01) sala de Professores e Reuniões, uma (01) sala

de Aula Presencial Típica, um (01) Laboratório de Informática, uma (01) Sala de vídeo conferência e biblioteca. (Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/polos/> Acesso em: junho de 2011)

A estrutura oferecida pelo polo municipal de apoio presencial será, portanto, um elemento de avaliação externa com a finalidade de credenciamento institucional da modalidade de EAD, embora, as exigências postas nos referenciais de qualidade para educação superior a distância, não estejam sendo obedecidas em sua maioria, haja vista as dificuldades/precariedades de funcionamento e de infra-estrutura vivenciadas nos polos, especialmente nas cidades interioranas do estado da Paraíba.

Os polos de apoio presencial em sua maioria estão instalados em prédios disponibilizados pelas prefeituras municipais que firmaram parcerias com a Universidade Federal da Paraíba para a oferta de formação de professores, obedecendo, portanto, aos critérios mínimos estabelecidos nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) no que se refere a infraestrutura, funcionamento pedagógico com atendimento da tutoria presencial, mas, de outro lado, vivenciam as dificuldades que envolvem o suporte tecnológico, que compromete o uso da internet em termos de velocidade para baixar arquivos (material de estudos do curso), dificuldades de acesso às salas de bate papo, como: chat (que praticamente não funciona) e messengers que em virtude de não contar com serviços de uma rede banda larga acabam por comprometer o envio de atividades a serem postadas nos prazos estabelecidos pela equipe de professores, ministrantes dos marcos teóricos dos cursos de licenciatura e ainda os feedbacks com os tutores a distância.

O que podemos observar para além das dificuldades de infraestrutura e patrimônio aqui expressas, a formação docente oferecida nos cursos de licenciatura a distância da UFPB Virtual, na modalidade de educação a distância – mediada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, enquanto novo programa de formação em serviço (com oferta de cursos semi-presenciais), diferentemente do Programa do PEC/RP (oferta de cursos presenciais) atende a dois grupos distintos constituídos por demanda professor e demanda social tendo de acordo com o Decreto Nº 5.800, de 08 de Junho de 2006, no Art. 1º, a sua realização a partir do

Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Portanto, a efetivação de parcerias da UAB com as universidades públicas federais, entre elas, a UFPB através da Resolução do CONSEPE N° 26/2007 desta Universidade, configurou a oferta de formação para atender dois públicos distintos: 1) **Demanda social** – formação inicial para aqueles que ingressarão na profissão docente após o término do curso; 2) **Professores** – oferta de formação para aqueles que já se encontram no exercício do magistério sem a qualificação em nível superior.

A partir do cenário da política de formação docente aqui desvelado, justificamos o interesse pelo estudo desta temática, pois buscamos conhecer e discutir a problemática que envolve as questões de cunho pessoal e profissional dos professores da educação básica, enquanto alunos do curso de pedagogia a distância, no que se refere ao enfrentamento da realização de sua formação em serviço na modalidade semi-presencial através da EAD, observando ainda as mudanças provocadas nas formas de pensar e agir sobre si mesmos e também sobre o fazer pedagógico, delineado nos espaços de suas salas de aula na rede pública de ensino, elegendo a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) para respaldar o estudo proposto para constituição da tese. As questões de pesquisa sistematizadas para o presente trabalho de tese foram:

1) Quais as mudanças provocadas pela política de formação expressa pela UFPB-UAB/MEC no processo formativo e nas práticas profissionais dos professores que foram alunos ou que ainda se encontram em formação no curso de Pedagogia a Distância (ou seja, na vida pessoal e profissional) destes sujeitos? Sendo esta, a nossa questão central no processo de investigação, uma vez que buscamos saber como os sujeitos atendidos pelo programa de formação em serviço através da EAD se situam em suas práticas, interagem e se portam com seus pares (colegas de curso a distância, tutores a distância e presenciais, professores que lecionam os marcos teóricos referentes ao curso, etc).

2) Quais as representações destes profissionais da educação sobre a formação em nível superior oferecida na modalidade de educação a distância, utilizando os recursos da tecnologia da informação e comunicação?

3) Quais as contribuições oferecidas por esse tipo de formação para melhoria da prática pedagógica?

4) Quais as dificuldades e soluções encontradas pelos professores da educação básica na qualidade de alunos do curso de pedagogia a distância para conciliar formação em serviço (realizada na modalidade de educação a distância) e jornada diária de trabalho na escola pública?

5) Quais os indicadores de matrícula, conclusão e de evasão dos alunos do curso de pedagogia a distância?

Tendo em vista tais problemas de pesquisa, defendemos a tese de que a política de formação docente, que ora se faz presente na UFPB através da oferta de cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância, provocou mudanças significativas nas formas de estudo e do trabalho pedagógico dos professores da educação básica que utilizam no processo formativo em serviço e consequentemente em suas práticas, os recursos tecnológicos como fonte mediadora de aprendizagem, apesar de entraves e percalços experimentados no cotidiano da maioria destes profissionais no que se refere a falta de acesso e uso constantes das tecnologias da informação e comunicação, entre elas, internet, correio eletrônico (e-mail), Messenger (MSN, chats), comunidades virtuais, ferramentas estas que poderiam compor seu leque de formação e informação.

A tese aqui apresentada se fundamentou no aporte teórico das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2003), para a construção e compreensão dos acontecimentos situados no campo de pesquisa e neste caso, a mesma ocorreu nos ambientes da internet de forma *online* e *offline*, elegendo como técnica de coleta de dados, o questionário e entrevista realizados com os professores da educação básica, que se encontravam em formação e também com os concluintes do curso de pedagogia da UFPB Virtual, localizados nos polos de EAD da Paraíba.

Para o desenvolvimento desta investigação centrada na TRS, elegemos como objetivos:

1.1. Objetivo Geral

- Analisar as mudanças provocadas pela política de formação expressa pela UFPB em parceria com a UAB no processo formativo e nas práticas profissionais dos professores/aprendentes³ do curso de Pedagogia a Distância a partir de suas representações.

³ Neste estudo utilizaremos a nomenclatura professores/aprendentes para designar “professores da educação básica em formação” e “professores da educação básica concluintes” do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual.

1.2. Objetivos Específicos

- Analisar, nas entrevistas, as representações dos alunos do curso de Pedagogia a Distância – professores da educação básica – sobre a formação em serviço oferecida na modalidade a distância com a mediação dos recursos da tecnologia da informação e comunicação.
- Identificar as contribuições oferecidas pela formação em serviço na modalidade de educação a distância para a melhoria das práticas profissionais desenvolvidas no espaço escolar.
- Analisar os conceitos construídos pelos professores/aprendentes do curso de Pedagogia da UFPB Virtual sobre a educação a distância, uma vez que a formação destes profissionais se deu em sua maioria através de cursos presenciais.
- Verificar através de entrevistas, as dificuldades e soluções encontradas pelos professores/aprendentes para conciliar a formação em serviço vivenciada no curso de Pedagogia a Distância e cumprimento da jornada de trabalho na escola.
- Verificar os indicadores de ingresso, matrícula, evasão e conclusão dos alunos da demanda professor no curso de pedagogia a distância.

O instrumental teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa considerou, portanto, as representações dos professores que são e/ou foram alunos do curso de pedagogia a distância da UFPB virtual, sobre o processo de aprendizagem por eles vivenciados ao longo de seu percurso formativo, pois buscamos conhecer as “características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação” (BELLONI, 2009, p.31), entre outros elementos que podem contribuir para mudanças de práticas delineadas no espaço da escola de educação básica, contando para isto com o modelo de formação em serviço na modalidade de educação a distância, processo este vivenciado pela mediação das novas tecnologias da informação e comunicação desenvolvidos na sociedade informática e do conhecimento.

Apresentamos agora a estrutura da tese com seus respectivos capítulos, pretendendo assim, explicitar as discussões postas sobre formação de pedagogos e educação a distância, foco do presente estudo.

No capítulo 01 estabelecemos a contextualização da temática, momento em que introduzimos o trabalho, descrevendo a justificativa, o problema e objetivo da pesquisa, os materiais e método adotados, bem como, as experiências vivenciadas no âmbito da formação de pedagogos desde a graduação, enquanto ex-bolsista do PROLICEN e PIBIC e ainda na qualidade de mestre em educação.

Realizamos também no capítulo 01 a contextualização do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP) em sua trajetória, atendendo a formação de professores em serviço através dos cursos de licenciatura presenciais na Universidade Federal da Paraíba, desde sua criação (PEC/RP) pela Resolução N° 61/97 até a realização do último vestibular do referido programa, no ano de 2006.

Em seguida, situamos a nova política de formação docente da UFPB adotada no formato de educação a distância (UFPB Virtual), a qual atende a dois públicos distintos neste processo formativo que são: demanda social (formação inicial – para aqueles que não são professores da educação básica) e demanda professor (formação em serviço – para aqueles que são professores da educação básica e que já atuam na rede pública de ensino, porém, que não tinham a formação em nível superior).

Traçamos no capítulo 02 os conceitos de sociedade informática e do conhecimento, dentro das quais a EAD tem sido mobilizada com vistas a atender as novas demandas de formação docente frente às regulações dos organismos internacionais que financiam a educação brasileira.

Em seguida descrevemos um breve histórico da educação a distância, pontuando as transformações no conceito de EAD, observando o contexto do fordismo em que este tipo de educação foi utilizada no processo de formação da mão-de-obra para a expansão do capitalismo até os tempos de pós-fordismo em que se apresenta uma nova forma de produção, regulada de forma mais intensa pelo uso das tecnologias mais sofisticadas para uma produção personalizada de acordo com as exigências e condições econômicas do consumidor.

Neste mesmo capítulo discutimos a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de formação docente através da modalidade de educação a distância (Art. 80 da LDB 9394/96), situando os artifícios tecnológicos e recursos humanos empregados para funcionamento do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual.

A política pública de formação docente no cenário de EAD também é apresentada no capítulo 02 quando fazemos referência ao projeto político pedagógico do curso de pedagogia a distância, descrevendo sua estrutura curricular e pedagógica e também, neste momento tratamos sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil, destacando seu papel na oferta de educação superior a distância.

No capítulo 03 tratamos da educação a distância e formação de professores, acessando para isto, a teoria das representações sociais com a finalidade de situar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na realização da pesquisa, tais como: funções das

representações sociais, caracterização dos sujeitos participantes e polos aos quais pertencem, técnicas de coleta de dados e seleção do tipo de análise para tratamento dos dados.

No capítulo 04 apresentamos os resultados verificados ao longo da pesquisa através da aplicação do questionário utilizando o recurso do correio eletrônico no formato *offline* (e-mail) e realização de entrevistas também *offline* com os alunos e ex-alunos do curso de pedagogia a distância, bem como as análises, baseada na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Ao final do trabalho de tese, apresentamos as considerações sobre a pesquisa, observando as trilhas percorridas e o atendimento dos objetivos que foram proposto para este estudo, que teve como finalidade identificar e analisar as mudanças provocadas pela política de formação expressa pela UFPB em parceria com a UAB nas questões de vida pessoal e profissional dos alunos e ex-alunos do curso de Pedagogia a Distância a partir de suas representações.

1.3. Do PEC/RP a UFPB Virtual

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, envolvendo os processos econômico, social, educacional e político indicam um novo modelo de sociedade no contexto do século XXI, a qual está voltada para o atendimento e gerenciamento de tecnologias avançadas que se mobilizam no espaço da sociedade informática. Esta sociedade aglutina as diversas formas de conhecer o mundo e a realidade dos sujeitos na sua interação e comunicação mediatizada pela aprendizagem cooperativa que proporciona as trocas de experiência e informações, de forma a desenvolver nos sujeitos a autonomia e habilidades para lidar com as tecnologias da informação e comunicação, sobretudo, no campo educacional.

Não estamos defendendo aqui que a sociedade informática seja o marco referencial para solucionamento de todos os problemas, inclusive os educacionais, e tão pouco a alternativa de explicação mais plausível para os fenômenos que acarretaram as mudanças no mundo do trabalho, pelo contrário, o próprio Schaff (2009) nos aponta que a sociedade informática abarca os processos informatizados, pois estes auxiliarão no processo de produção ao passo que também provocarão a exclusão das pessoas mediante a falta ou pouco acesso a informação adequada.

Sobre a análise das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, Bihr (1998) destaca que

o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. O fez, por exemplo, no plano ideológico, através do culto de um *subjetivismo* e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (BIHR, 1998 apud ANTUNES, 2000, p.01)

Desta forma, o capital não só reorganizou o processo produtivo e as relações de trabalho que se tornaram flexíveis, mas impactou através do plano ideológico as relações em sociedade evidenciando o culto do subjetivismo (BIHR, 1998), fazendo com que os sujeitos sociais se revistam da cultura do individualismo e da competitividade num mundo cada vez mais desenvolvido tecnológica e cientificamente.

A sociedade informática e do conhecimento comporta, portanto, as transformações ocorridas no contexto da ciência e da técnica, pois “as conseqüentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças também nas relações sociais” (SCHAFF, 2007, p.21).

Desta forma, a ciência e a técnica ao passo que se desenvolvem, influenciam também os processos educativos realizados pela escola, uma vez que a dinâmica estabelecida no âmbito da sociedade capitalista do século XXI considera de fundamental importância o avanço tecnológico em sua interface com a produção do capital e da formação do cidadão-consumidor e a escola tem sido o *locus* privilegiado para a constituição de sujeitos que precisam aprender a lidar com a infinidade de informações apresentadas na vida em sociedade, sem desconsiderar para isto, as formas de comunicação adotadas para sistematização e circulação destas informações.

Nesse sentido, não podemos esquecer o papel que a formação docente desempenha na constituição e formação dos sujeitos sociais e conseqüentemente, as concepções construídas a partir do trabalho docente, pois observamos que a escola no exercício de sua função social busca estabelecer o terreno de ações programadas com a finalidade de atender as demandas sociais, porém, enfrenta dificuldades e desafios para acompanhar as mudanças velozes manifestadas na sociedade informática e do conhecimento.

O campo da formação docente é, portanto, estrategicamente sistematizado e impactado por políticas públicas de educação que buscam ao mesmo tempo a melhoria da qualidade da educação básica pública e a qualificação/certificação do quadro docente que nela atua.

Quando se trata de qualidade da educação, esta deveria segundo Belloni (2009, p. 16)

permanecer distinta de modelos industriais que servem ao propósito de estruturar os modos de distribuição do ensino enquanto produto, mas não às formas como a educação é concebida. Embora tal distinção possa parecer desejável, na prática sabemos que ela é dificilmente realizável: os modelos industriais de produção já penetraram em todas as esferas sociais, e o setor educacional não é uma exceção.

Esta é, portanto, a realidade vivenciada no âmbito da formação docente e também no chão da escola quando os pacotes educacionais são lançados no “mercado” sob a pretensão de erradicar os males instalados nas sociedades dos países em desenvolvimento (analfabetismo, evasão escolar, retenção, etc) que necessitam urgentemente serem inseridos dentro de padrões internacionais de avaliação em troca de recebimento de financiamento para realização de projetos e programas educacionais.

Na área da educação, nos anos de 1990 no Brasil, o Banco Mundial se destacou como a agência responsável pela criação de pacotes de reformas educativas implementadas no âmbito da educação básica, de forma específica pontuamos, o campo da formação docente fortalecendo assim a expansão da oferta de cursos de licenciatura, haja vista o investimento em programas de formação em serviço, os quais foram oferecidos nas universidades públicas através de convênios com os sistemas de ensino da rede pública estadual e municipal, e também os Institutos Superiores de Educação (através da iniciativa privada), o que significou neste último caso, uma enxurrada de cursos realizados boa parte em fins de semana com carga horária diferenciada daqueles ofertados pela rede pública de educação superior.

No período em que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (20 de dezembro de 1996) no artigo 61 que trata da formação de professores, destaca-se no inciso “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 2007, p.22).

A oferta de formação em serviço foi de fato expressiva, uma vez que os programas de formação criados com tal finalidade tiveram como objetivo atender o grande contingente de profissionais da educação básica que não tinham certificação em nível superior e precisam estar habilitados até o fim da década da educação (Plano Nacional de Educação), tempo este, a ser contabilizado um ano a partir da publicação da referida Lei (1997-2007).

Tal foi o desconforto dos profissionais da educação mediante a má interpretação do Parágrafo 4º do Art. 87 que trata da “admissão” de professores para atuar na educação básica a qual como consta na Lei seria “somente admitido” mediante habilitação em nível superior ou por treinamento em serviço. Porém, esta não era a realidade para quem já se encontrava no

exercício da profissão sem a certificação porque já se encontravam admitidos, tendo assegurados seus direitos.

A interpretação que se faz sobre o Parágrafo 4º do Artigo 87, de fato deixa brechas para gerar as mais diversas compreensões, mas, o que podemos observar é que se encontra implícito no referido parágrafo que se tratava de formação inicial em nível superior como exigência para o ingresso no magistério da rede pública de ensino e de formação em serviço, para aqueles que necessitariam de qualificação sem ônus para sua permanência no exercício da profissão, considerando que no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) esta seria uma das metas a ser atendida em virtude do quantitativo expressivo de professores que estavam em sala de aula e que não se encontravam habilitados para a área em que atuavam.

Ainda na LDB 9394/96, no Art. 80 encontrava-se previsto a criação da modalidade de educação a distância enfatizando 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” (id, 2007, p. 28).

Com a existência de uma demanda significativa de professores não habilitados para o magistério e a oferta apresentando seus percalços com a enxurrada de cursos de licenciatura presenciais, tal contingente não foi atendido de forma exitosa e a educação a distância, passou a ocupar também o espaço de oferta de formação docente, complementando assim as ações das políticas públicas de educação previstas nas metas do PNE (2001). (Anexo G)

As articulações em torno da criação e ampliação de programas de formação docente na década de 1990 no Brasil foram constituídas, considerando as discussões postas na ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) na Tailândia quando os organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO) compuseram a bancada junto aos países signatários do documento firmado nesta conferência entre ambos (países signatários e organismos multilaterais) objetivando o cumprimento das metas estabelecidas para a educação.

Destaca-se aqui, o investimento na formação de professores para enfrentamento dos problemas referentes as necessidades básicas de aprendizagem verificadas na educação básica, e também no sentido de erradicação do analfabetismo no Brasil que ainda se mostrava e mostra como um dos elementos a ser solucionado no âmbito das políticas educacionais, embora saibamos através dos dados do censo escolar apresentados pelo INEP (2010) que o Brasil tem ainda a taxa de 9,6% de pessoas analfabetas nas idades de 15 ou mais anos, concentrando a região nordeste o maior percentual de analfabetismo (53,3%), o que representa 7,43 milhões que precisam ser alfabetizadas, ou seja, um número significativo que

precisa ser contemplado pelas políticas públicas de educação com vistas a erradicação deste problema.

Porém, se faz importante observar que tanto os problemas referentes ao analfabetismo e a formação docente fizeram parte da pauta de negociações na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e o Banco Mundial foi um dos negociadores, tratando na temática central desta agenda, o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, incluindo-se nesta, o item da formação docente, onde ficou claro que

[...] O Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade – a razão mercantil – o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação do educador com a formação voltada para a elevação da condição humana. Se tratadas como são, as tensões poderiam contemplar as relações entre formação inicial e em serviço, professor e tecnologia educativa, etc. (SILVA JR., 2003, p.86)

A partir da assertiva explicitada por Silva Jr. (2003), percebe-se que detectando a problemática que envolvia o campo da aprendizagem, o Banco Mundial diante desta razão, necessitava, portanto, pautar nas negociações com os países signatários do acordo, o investimento em formação docente (formação inicial e formação em serviço), a fim de buscar assegurar a oferta e qualidade tanto de formação inicial quanto de formação em serviço/continuada que de acordo com Torres (2000, p.176), “[...] A formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço”.

Torres (2000) mostra em termos de financiamento, especificamente, que a formação inicial tem sido desprivilegiada em detrimento do investimento em formação/capacitação em serviço, dando ênfase, sobretudo, em programas pontuais de capacitação em serviço.

Todavia, o pacote de reformas constituído a partir do momento da Conferência Mundial, reservou dentre as metas para atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, a implementação de programas de formação inicial e em serviço para aqueles que se encontravam no exercício do magistério da educação básica, sem a qualificação em nível superior, haja vista que o Brasil comportava em seu quadro docente nos anos de 1990 uma estatística significativa de professores leigos, ou seja, profissionais atuando na educação sem estar habilitado para tal finalidade, o que acabaria de comprometer o cenário educacional.

Nos primeiros dez anos (1990-2000), após a Conferência Mundial de Educação para Todos, assistimos no Brasil, o investimento massivo em formação docente com oferta de

curso presenciais tanto na rede pública quanto na particular, em instituições de ensino superior, o que fez com que saíssemos da margem estatística negativa em que nos encontrávamos e após os anos de 2000, ainda presenciemos a expansão da oferta de formação de professores estendida ao campo da educação a distância, ofertando também agora cursos de especialização para gestores da rede pública de ensino realizado via Programa Escola de Gestores de responsabilidade do Ministério da Educação e parcerias com as universidades públicas.

Tal investimento na formação de professores se realizou de fato, em virtude da defasagem do número de profissionais que exerciam a função docente na educação básica pública e não possuíam a formação em nível superior que os habilitavam para a licenciatura, pois os cursos de pedagogia de forma mais específica, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu currículo previa apenas a formação de bacharel com formação técnica nas seguintes áreas: supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar e inspeção escolar, enquanto ficava a cargo das escolas normais em nível médio, preparar o docente para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, lembrando hoje que com a exigência de formação em nível superior temos “[...] o caso em que os alunos do curso de graduação já atuam profissionalmente e a formação inicial tem valor de formação continuada” (LIMA, 2003, p.196).

Vale destacar que com a LDB Nº 9394/96, fica determinado que as habilitações que envolvem as áreas de supervisão escolar, orientação educacional, etc ainda fazem parte do currículo de formação, mas a base nacional comum é a docência, ou seja, aqueles que ingressaram nos cursos de pedagogia pós-LDB de 1996, se depararam com a formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhado das habilitações anteriormente citadas, as quais estão previstas para o último de formação no referido curso, cabendo ao aluno defini-la ao final do mesmo (Curso de Pedagogia).

Na perspectiva da EAD, mais pontualmente a partir dos anos de 2000 no Brasil, tivemos o crescimento da oferta de cursos de formação docente, no âmbito das políticas públicas educacionais, considerando o papel exercido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com as universidades públicas de forma mais geral, através da adoção de programas de formação que abrangem os cursos de licenciatura, ou seja, assegurando o cumprimento da formação em serviço dos professores da educação básica, como também de formação inicial, as quais estão previstas na Lei da Educação Brasileira Nº 9394/96, uma vez que em seu Art. 87, § 4º “estabelece que até o fim da Década da Educação (em 2007),

somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2007, p.170).

Para além das universidades investirem através de parcerias/convênios com as secretarias de educação de Estados e municípios na oferta de cursos de licenciatura, realizados por programas de formação docente, tivemos e temos ainda os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores em sua maioria, provenientes de empresas, o que contribuiu para a expansão das faculdades privadas, oferecendo cursos superiores em nível de licenciatura e comprometendo desta forma, a qualidade da formação dos profissionais da educação, quando ofereciam cursos com carga horária reduzida, diferente da oferecida pelas universidades públicas que ministram aulas com carga horária de 25 horas semanais, isto, nos cursos presenciais.

No caso específico da educação a distância realizada pela UFPB Virtual, esta oferta de educação se caracteriza como pano de fundo das políticas públicas de educação com o objetivo de atender a demanda de formação inicial/continuada em virtude das estatísticas que evidenciam a urgência em qualificar/certificar os professores que atuam na educação básica pública e que ainda não tem qualificação em nível superior, especificamente, no âmbito das licenciaturas.

De acordo com dados apresentados no projeto do Pró-Licenciatura⁴ do MEC temos a distribuição por região da formação por ocupação docente nos níveis fundamental (séries finais) e ensino médio. O referido programa trata de

Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). Trata-se de um Programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura). (BRASIL/MEC, 2005, p.03)

O Pró-licenciatura representou oportunidade de qualificação para os profissionais que atuam na educação sem a formação em nível superior, especificamente, sem licenciatura, sendo este programa uma das iniciativas que compõe as políticas públicas de educação no campo da formação de professores que atuam na educação básica pública.

⁴ Conferir anexo H.

Mas, se faz necessário observar que tal oportunidade de qualificação ao se concretizar enquanto política pública de formação docente, precisa também refletir a política de remuneração desta categoria, ao passo que formação/qualificação e neste caso, formação inicial, mesmo para aqueles que já se encontravam no exercício da função, implica ainda investimento em melhores condições de trabalho, principalmente para os que atuam nas regiões mais economicamente pobres do Brasil.

Basta observar as estatísticas presentes no banco de dados do INEP nos últimos 02 anos (2009-2011)⁵ para verificar o investimento empregado pelo governo federal a fim de melhorar a qualidade da educação básica, mas isto por si só não significará que o objetivo esteja sendo atendido, pois apresenta-se a necessidade de investir principalmente na melhoria da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental aplicando recursos em insumos educacionais (que compreendem salas de aula, biblioteca, equipamentos eletrônicos, recursos humanos, acesso a internet, etc, ou seja, investimento em insumos educacionais), incluindo-se aí também a formação de professores e por fim, nos processos utilizados tais como: métodos de ensino, planejamento escolar e estrutura curricular, sem esquecer que esta realidade também se aplica ao ensino fundamental (anos finais) e médio.

Se tratando especificamente da formação de professores no primeiro governo do ex-presidente Lulla, temos o mapeamento das funções docentes no ensino médio apresentado no quadro 02 que revela o contingente de profissionais que até o ano de 2004 se encontrava em sala de aula, os quais possuíam a qualificação em nível superior e também os que não possuíam a formação em nível superior/licenciatura.

QUADRO 02 - Funções docentes (1) no Ensino Médio por região
Formação do professor

Unidade da Federação	Total	Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura (2)
Brasil	698.776	1.191	118.813	30.054	34.295	514.423	26,21
Norte	53.289	169	21.683	2.632	2.629	26.176	50,56
Nordeste	199.150	503	67.228	9.528	11.014	110.877	44,07
Sudeste	271.791	100	14.495	7.990	10.956	238.250	12,30
Sul	119.994	238	6.462	6.438	6.824	100.032	16,44
Centro-Oeste	54.552	181	8.945	3.466	2.872	39.088	28,02
Funções Docentes no Ensino Médio							
Nível de Escolaridade							

Fonte: MEC/INEP/SEEC - 2004

Notas: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

⁵ Conferir base de dados do INEP 2009 e 2011 sobre ensino fundamental e médio (matrículas, IDEB, formação docente e insumos educacionais – estabelecimentos de ensino e estrutura) no site: <http://portal.inep.gov.br/>

2) % Sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior formação sem Licenciatura

A partir do exposto no quadro 02 verificamos que no Brasil até o ano de 2004 tínhamos um total de 698.776 professores atuando no ensino médio, destacando-se 514.423 que apresentavam certificação em nível superior, com curso de licenciatura. Isto representa 73,79% das funções docentes qualificadas, enquanto apenas 26,21% ainda não possuíam formação no campo das licenciaturas.

Os números mais expressivos de professores encontram-se distribuídos nas regiões sudeste e nordeste respectivamente 271.791 e 199.150 docentes. Na região sudeste – região mais rica, mais populosa e povoada da federação brasileira, “onde o desenvolvimento industrial se fez de forma mais notável [...] fortalecido nos períodos das duas grandes guerras mundiais” (ANDRADE, 1999, p.102) –, temos apenas 12,30% de docentes que não possuem licenciatura, enquanto no nordeste – considerada região pobre do Brasil, mas, portadora de um grau de industrialização bastante evoluído comparado ao do Brasil (ANDRADE, 1999); e ainda apresenta um quantitativo expressivo de atendimento do Programa Bolsa Família –, o percentual de docentes sem licenciatura cresce para 44,07%, o que chega a ser um número significativo, considerando ainda as realidades econômica e educacional da referida região que se apresentam expressivamente deficitárias, destacando-se também dentro deste parâmetro, a região norte que apresenta 50,56% de ocupação por função docente sem a qualificação em nível superior com curso de licenciatura.

No quadro 03 temos as funções docentes referentes ao ensino fundamental tendo como base os dados do censo escolar do ano de 2004 divulgados pelo INEP.

QUADRO 03 - Funções docentes (1) nos anos/séries finais do Ensino Fundamental por região - formação do professor

Unidade da Federação	Total	Até Fund .	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura (2)
Brasil	385.082	102	18.823	13.110	24.834	328.213	14,74
Norte	26.101	14	2.261	1.140	2.329	20.357	21,95
Nordeste	92.181	36	10.230	3.873	8.154	69.888	24,14
Sudeste	175.053	12	2.376	3.165	8.687	160.813	8,13
Sul	63.807	15	1.231	3.339	4.225	54.997	13,78
Centro-Oeste	27.940	25	2.725	1.593	1.439	22.158	20,60
Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série							
Nível de Escolaridade							

Fonte: MEC/INEP/SEEC - 2005

Nota: (1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

(2) % Sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior formação sem Licenciatura

O total de docentes que atuavam nos anos/séries finais do ensino fundamental no Brasil corresponde a 385.082 e mais uma vez, as regiões que se destacam são: sudeste e nordeste com 175.053 e 92.181 respectivamente, e destes totais por região temos um percentual de 8,13% no sudeste que atua como docente no ensino fundamental e não possui formação em nível superior com licenciatura. Enquanto que na região nordeste 24,14% de docentes que atuam na referida modalidade de ensino não se encontra habilitado/qualificado para a função do magistério.

Diante dos dados apresentados sobre a formação por ocupação docente nas modalidades de ensino fundamental (séries finais) e ensino médio, verificamos números significativamente expressivos no tocante aos dados de formação docente sem licenciatura nas regiões norte e nordeste que necessitavam urgentemente serem sanados e isto através da oferta de cursos de licenciaturas por meio de programas de formação em serviço, entre eles, o Pró-Licenciatura se tornou o exemplo prático da política pública de educação que vem se concretizando como plataforma de governo, especificamente, final do governo FHC e nos dois mandatos do governo Lulla da Silva (2004-2010).

Não podemos negar que a ênfase na educação a distância se deu de forma mais efetiva no Governo Lulla com a parceria entre Universidade Aberta do Brasil e universidades públicas com o objetivo de propiciar a formação e qualificação dos professores da educação básica (ensino fundamental e médio) que no ano de 2004 figuravam na estatística, destacando função docente por região, quando quase após 10 anos da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9493/96 ainda se apresentava a lacuna da formação em nível superior na vida dos docentes sem este tipo de formação.

Aqui destacamos a oferta de treinamento em serviço que até hoje se mantém na UFPB, isto considerando inicialmente o Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC/RP) nos anos de 1997 a 2006, e atualmente temos a UFPB Virtual que teve início enquanto programa no ano de 2007, com a oferta de vagas nos cursos de licenciatura (Letras, Pedagogia, Ciências Naturais, primeiros cursos ofertados pela instituição, na modalidade de educação a distância) para o atendimento da demanda professor – inscritos no Plano de Ações Articuladas para a Formação de Professores – PAR/FOR (Plataforma Freire), e também para a demanda social (formação inicial), ou seja, para aqueles que ainda irão ingressar na profissão de magistério.

Os números de vagas oferecidas nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012 para atendimento das duas demandas correspondem aos seguintes: ano de 2007 com oferta de 1668

vagas; ano de 2008 disponibilizando um total de 2047 para o vestibular da UFPB Virtual; no ano de 2009 foram ofertadas 2.115 vagas; ano de 2010, especificamente a oferta foi de 90 vagas para o curso de Letras/Libras; e por fim, em 2012 o vestibular contará com 1850 vagas.

As vagas disponibilizadas entre os anos de 2007 e 2009 apresentaram crescimento significativo de 447 vagas, e para o ano de 2012, esta oferta caiu consideravelmente, tendo como referência o vestibular de 2009 com 2115 vagas, quando para 2012 estão sendo ofertadas 1850, ou seja, menos 265 vagas em relação ao ano de 2009.

Considerando, a expansão dos cursos de EAD no Brasil, de forma específica, os de licenciaturas virtuais, com maior ênfase na década de 2000, apresentando o crescimento da oferta de vagas, podemos constatar que esta modalidade de educação, ocupou lugar de destaque no cenário de formação docente, se relacionarmos aqui, a própria experiência da Universidade Federal da Paraíba com os programas: Programa Convênio Estudante Rede Pública (PEC/RP), que até então atendiam os professores da educação básica nos cursos de licenciatura presenciais, que nos anos de 2005 e 2006 apresentou o fim de boa parte dos convênios (26 convênios iniciais, contando a partir do ano de 1997 e apenas 12 convênios no ano de 2006, data do último ingresso de professores da educação básica via vestibular específico do PEC/RP); e o Plano de Ações Articuladas para a Formação de Professores – PAR/FOR (Plataforma Freire) que possibilitou o acesso de professores sem a formação em nível superior aos cursos de licenciatura, ofertados através da modalidade de educação a distância.

A implementação de cursos a distância e semi-presenciais, enquanto política de formação docente, se fez possível na realidade da UFPB a partir da parceria com a Universidade Aberta do Brasil, onde o modelo de EAD sinaliza para novas formas de flexibilização e organização do tempo de estudo, exigindo mais responsabilidade e autonomia, para o cumprimento das atividades realizadas pelos alunos que estão em processo de formação em serviço, uma vez que no sistema de EAD, o próprio aluno constrói sua rotina de estudo, diferente daquele que frequenta uma sala de aula presencial, com horário determinado para assistir as aulas.

Ao citarmos as duas experiências vivenciadas pela UFPB no campo da formação docente em cursos presencial (PEC/RP) e semi-presencial (UFPB Virtual) o fazemos observando que tais experiências foram possíveis por estarem dentro de parâmetros estabelecidos no item que trata da valorização dos profissionais da educação no Plano Nacional de Educação (PNE 2001) no tocante a oferta de formação inicial e continuada na

modalidade de educação a distância ou presencial através de programas específicos para atendimento da demanda de docentes sem formação em nível superior.

No Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, p.08) no item sobre a valorização dos profissionais da educação temos claramente definido que

Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Tal valorização tem se dado na perspectiva da formação inicial e continuada com o acesso dos professores a qualificação e isto tem sido percebido, haja vista a expansão dos cursos de formação de professores realizados em universidades públicas e nas faculdades privadas, mas quando se trata da garantia de tempo de estudo e preparação de aulas, estes profissionais reclamam das dificuldades enfrentadas em seu fazer profissional quando buscam conciliar a formação em serviço e o cotidiano da sala de aula da educação básica, porque em sua maioria trabalham em dois turnos e num terceiro se encontram na qualidade de alunos nos cursos de graduação.

Esta foi, portanto, a realidade apresentada pelo grupo de professores que participaram do PEC/RP, os quais em 2006 se encontravam na qualidade de egressos do programa e do curso de Pedagogia presencial da UFPB e que fizeram parte do estudo realizado no mestrado em educação que tratou das representações sobre a política de formação docente e suas contribuições para melhoria da prática profissional no espaço da sala de aula da educação básica pública.

Após dez anos do Plano Nacional de Educação (PNE 2001), ainda se tem o reforço no debate sobre a valorização dos profissionais da educação, haja vista que a formação docente compõe a agenda das políticas públicas de educação, entre elas, a ênfase ainda na criação de programas de formação inicial e continuada destinando as esferas administrativas da União, Estados, Distrito Federal e municípios, o regime de colaboração para atendimento da formação e qualificação destas duas demandas que no Projeto de Lei Nº 8035/2010⁶ do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, o qual foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010, na meta de Nº 15 prevê “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os

⁶ Conferir anexo I.

Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (PNE, 2010, p.16).

Observamos no tocante a oferta de formação de professores realizada em cursos presenciais como também a distância, após 16 anos de aprovação da LDB 9394/96, tem contribuído para o atendimento de boa parte dos profissionais da educação básica sem a qualificação em nível superior, o que entre os anos de 2007 e 2009 segundo dados do INEP (2009) atingiu os percentuais de 67% e 68% (estes percentuais contribuíram então para manter estável o percentual de docentes com formação em nível superior), pretendendo-se até o ano de 2020 atingir 100% desta demanda, de acordo com a meta prevista pelo PNE 2011-2020.

Compreende-se desta forma que o investimento na formação docente continua sendo uma das metas contempladas nas políticas públicas, isto com base no que fora estabelecido tanto pela Declaração Mundial de Educação para Todos quanto nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2011 no Brasil, no sentido de valorização do magistério, não esquecendo que junto a este projeto de Lei que se encontra tramitando, temos a luta e participação do Fórum Nacional de Educação – que foi criado em dezembro de 2010, a partir das sistematizações ocorridas em abril do mesmo ano na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), tendo como atribuições planejar e coordenar as conferências nacionais de educação recomendadas no Projeto de Lei do PNE 2011 – e demais instituições da sociedade civil e entidades de educação na busca de estabelecer um amplo debate democrático e participativo acerca das metas e estratégias do PNE traçadas para o decênio 2011-2020.

Após situarmos o que fora estabelecido sobre a formação docente na meta de nº 15 do PNE 2011-2020, retomamos aqui a política adotada pela Universidade Federal da Paraíba, por meio da Pró-Reitoria de Graduação que foi o Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC/RP) – aprovado pela Resolução Nº 61/97 do CONSEPE da UFPB –, o qual realizou o convênio com Prefeituras e a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, com vistas a atender a demanda de professores constituída nos anos de 1990 por força do que se encontrava previsto na Legislação da Educação 9394/96 no Artigo 62, no tocante a formação dos profissionais da educação. O referido Programa começou no ano de 1997 em caráter experimental e realizou seu último vestibular no ano de 2006.

No Art. 26 do documento que celebrou o convênio da UFPB com as secretarias municipais de educação e a estadual da Paraíba, encontramos os termos previstos e

assegurados aos professores da educação básica que naquela ocasião estariam em processo de formação nos cursos de licenciatura da referida universidade:

Art. 26. Na celebração dos convênios a que se refere o artigo 2º da presente Resolução, deverá ser explicitada a contrapartida das respectivas secretarias ao Programa, especialmente no que se refere:

- a) ao pagamento da taxa de inscrição dos candidatos às vagas oferecidas;
- b) à adequação ou liberação parcial da carga horária de trabalho do aluno do PEC-RP com vista à sua dedicação ao curso de graduação, garantindo-se a liberação daquele, no turno em que estiver regularmente matriculado.
- c) ao necessário auxílio financeiro concedido ao aluno do PEC-RP, nos meses correspondentes aos períodos letivos, a título de bolsa de estudos, de valor não inferior a 01 (um) salário mínimo mensal, além de outros benefícios a serem especificados no convênio ou termo aditivo referido no art. 2º desta Resolução,
- d) à possibilidade de o aluno do PEC-RP ascender funcionalmente na carreira do magistério após concluído o curso. (MINUTA/PRG Nº 03, 1999, p. 03). (Anexo J).

O primeiro ano do Programa contou com a celebração do convênio com vinte e sete (27) prefeituras, mais a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, assim distribuídas: Alhandra, Bahia da Traição, Bananeiras, Bayeux, Borborema, Caaporã, Cabedelo, Caldas Brandão, Conde, Cruz do Espírito Santo, Cuité, Gado Bravo, Itabaiana, Itambé, João Pessoa, Lagoa Seca, Lucena, Marcação, Mari, Pedras de Fogo, Pilar, Riacho do Poço, Rio Tinto, Salgado de São Félix, Santa Rita, Sapé e Solânea.

Esse número de convênios sofreu uma queda em anos posteriores, pois as secretarias de educação, por meio de suas prefeituras, alegaram insuficiência de recursos para o pagamento dos auxílios financeiros estipulados na alínea c, em forma de bolsas aos professores/alunos do programa.

Ora, os recursos do antigo FUNDEF previam a parcela mínima de 60% para gastos com remuneração do pessoal de magistério em efetivo exercício e 40% destinados ao investimento com formação inicial, esta era a realidade vivenciada pelos alunos do Curso de Pedagogia presencial do PEC-RP/UFPB, e o convênio firmado entre secretarias de educação e a UFPB assegurava ao estudante deste programa benefícios, como: auxílio financeiro, adequação ou liberação parcial da carga horária de trabalho para realização do curso de graduação, entre outros.

Pressupõe-se que esse percentual (40%) do antigo FUNDEF deveria atender justamente aos termos previstos nos convênios firmados entre a UFPB e as secretarias de educação municipais e estadual, em benefício da formação dos profissionais da educação.

No tocante a um dos itens mais polêmicos dos convênios – o valor do auxílio financeiro que deveria ser concedido ao aluno do PEC-RP, na forma de bolsa de estudos – segundo a Minuta/PRG Nº 03, de 10/09/99, consta que o mesmo deveria ser de, pelo menos, 01(um) salário mínimo mensal que, na época, correspondia ao valor de R\$ 151,00 (cento e cinquenta e um reais).

Até os anos de 2005 e 2006, o auxílio concedido em forma de bolsa tinha alcançado valores diferenciados, ou seja, era pago de acordo com os recursos financeiros de cada Prefeitura. Algumas delas pagavam o valor de R\$ 100,00 (cem reais), enquanto outras, R\$ 120,00 (cento e vinte reais), tais valores eram incorporados ao contracheque dos professores (CAMPÊLO, 2008).

Para garantir o acesso e permanência dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura da UFPB, os convênios estabelecidos nas parcerias entre as secretarias de educação e esta universidade previam, portanto, o cumprimento de benefícios, como bolsa de auxílio financeiro e transporte para aqueles que se encontravam em exercício ou residiam em municípios circunvizinhos⁷.

Segundo, as professoras participantes da pesquisa sobre o PEC/RP, o cumprimento de tais benefícios ficou prejudicado em virtude das diferenciações dos valores das bolsas pagas pelas prefeituras conveniadas, enquanto outras viabilizavam apenas o transporte para deslocamento de seus professores para a universidade (CAMPÊLO, 2008).

Acreditamos que tais fatos contribuíram para a quebra de convênios que aos poucos foi se disseminando, ao passo que no ano de 2006, o convênio só comportou 12 secretarias de educação, pois o não cumprimento dos termos estabelecidos nos Convênios via Minuta PRG Nº 03/99 comprometeu o acesso e permanência dos profissionais da educação que necessitavam de formação em nível superior e que se encontravam em regiões/municípios distantes da sede de formação situada na cidade de João Pessoa (Campus I da UFPB), isto no caso do Curso de Pedagogia.

O número de prefeituras conveniadas ao Programa, no ano de 2005, sofreu uma queda, pois do total de vinte e seis (26) apenas doze (12) renovaram o convênio, e de acordo com a situação esclarecida no parágrafo anterior, essas dificuldades (não cumprimento dos benefícios – transporte e bolsa auxílio) contribuíram para que o rompimento desses convênios se efetivasse, até que, no ano de 2006 foi realizado o último vestibular do PEC/RP, com o saldo de vinte e um (21) alunos aprovados para os cursos de licenciatura da UFPB.

⁷ Cf. Minuta/PRG Nº 03, de 10/09/1999.

A demanda apresentada no último vestibular do PEC/RP, realizado em 2006, foi insatisfatória para um programa considerado de grande porte, quando de sua implantação no ano de 1997. Porém, em 2007, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, em parceria com a UFPB, veio substituir gradativamente o PEC/RP de forma a continuar atendendo aos professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Ainda nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro vestibular oferecido pela Universidade Aberta do Brasil, na modalidade a distância, com parte das aulas semi-presenciais e também virtual em seus dezoito (18) pólos de formação que funcionam nos seguintes municípios: Alagoa Grande, Araruna, Cabaceiras, Campina Grande, Conde, Coremas, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Livramento, Lucena, Mari, Pitimbú, Pombal, São Bento e Taperoá.

2 – POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DE EAD

2. Conceitos de Sociedade Informática e do Conhecimento

Para estabelecermos o diálogo sobre EAD e formação de professores utilizando a mediação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) enquanto política pública de formação docente no âmbito da sociedade informática e do conhecimento necessitamos explicitar inicialmente estes dois conceitos de sociedade.

O conceito de sociedade informática aqui utilizado será o de Adam Schaff (2007, p.49) que a expressa

Como uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes. O problema não está no modo como ocorre este processo nas diversas esferas da vida pública; o verdadeiro problema é quem deve gerir os resultados deste processo informático generalizado e como utiliza os dados que têm a sua disposição. Quanto maior é a expansão do processo, maior é o perigo de uma divisão entre os que possuem e os que não possuem as informações adequadas.

De acordo com Schaff (2007), os processos informatizados permearão a sociedade de tal maneira que o desenvolvimento tecnológico no âmbito das gerações de computadores poderá acarretar o mau gerenciamento destas ferramentas, em virtude da grande quantidade de informações a serem disseminadas na esfera da vida pública e de outro lado, poderá implicar no processo de exclusão das pessoas, tanto na forma de acesso às informações quanto na forma de utilização destas informações produzidas pela e na sociedade informática porque

O acesso a “toda informação” não substitui a competência prévia para saber que informação pedir e que uso fazer dela. O acesso direto não suprime a hierarquia do saber e dos conhecimentos. Existe algo de fanfarronice em acreditar que uma pessoa pode se instruir apenas tendo acesso às redes. (WOLTON, 2000, p.97)

Wolton (2000) nos aponta que mesmo para ter acesso a “toda informação” se faz necessário que o sujeito apresente competência prévia, ou seja, conhecimento básico para acessá-la e a finalidade para a qual está solicitando-a (a informação), pois o referido autor compreende a hierarquia que o saber (ministrado pela escola, pelas instituições educativas de uma forma geral) exerce no processo formativo das pessoas, de forma que reconhece que a

instrução dos sujeitos apenas por via do acesso às redes não é suficiente para atender os objetivos de sua formação no contexto da sociedade.

Porém, de outro lado, reconhecemos que o acesso às redes pode ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem realizado pelas instituições educativas de forma a complementar a base de conhecimento dos sujeitos, e aqui nos referimos tanto a sujeitos que ensinam como aqueles que são aprendentes através das possibilidades de interação e de compartilhar as informações adquiridas a partir do acesso às redes.

A sociedade informática se inter-relaciona com a sociedade do conhecimento, ao produzir as mais variadas formas de comunicação e informação, construindo e solidificando toda a produção de conhecimento através dos mecanismos tecnológicos e redes sociais instaladas nos campos: político, científico, educacional, econômico e social. Ou seja, o conhecimento vai se tecendo e sendo tecido a partir da pesquisa, da troca de informações, da interação e da comunicação entre os sujeitos sociais.

Mas, isto não significa dizer que toda a base de produção até então acessada no contexto do fordismo tenha sido esquecida, banalizada, ou mesmo desmaterializada, pelo contrário, o que vai se observar é que como as formas de produção foram sofisticadas tendo como referência uma base técnico-científica mediatizada por técnicas informacionais avançadas (robótica, mecatrônica, etc) que exigem do trabalhador, daqueles que pensam e executam a produção, um trabalho fundamentado em habilidades e conhecimentos perpassados por processos informatizados, acessando assim os saberes configurados no seio da sociedade do conhecimento, pois esta representa “a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades. [...] Seu escopo de abrangência vai além do mundo da internet e está redefinindo a economia global [...]”. (SQUIRRA, 2005, pp.258-259)

Na visão de Squirra (2005) ao definir sociedade do conhecimento, destaca que a informação se coloca como elemento de articulação com as tecnologias da comunicação a fim de gerar/produzir conhecimento e não se pode negar também que corrobora para o processo de acumulação do capital, produzindo ainda exclusão social, pois este contexto tende a favorecer aqueles que tem maior acesso a informação, cultura, educação, enquanto colocará à margem aqueles com menores condições de acesso a estes elementos.

A articulação (informação/comunicação) extrapola, portanto, as barreiras da internet e tem se revelado, sobretudo, nos processos econômicos contribuindo para redefinir a economia global, porque os sujeitos, mas não todos os sujeitos, passarão a produzir e gerar mais riquezas contando com o auxílio das redes (de computadores e sociais) quando realizam

investimentos em bolsas de valores; comercializam seus produtos; compram e vendem informações, entre outros.

Informação/comunicação diante do contexto acima referido nem sempre vai significar desenvolvimento pleno dos sujeitos numa sociedade, pois com a configuração das sociedades informática e do conhecimento nos fins do século XX e início do século XXI, observamos que se acentuaram as desigualdades entre as pessoas, separando vertiginosamente aqueles que têm oportunidades de acesso a informação e que sabem utilizá-la e aqueles que têm acesso, porém, que menos sabem gerir as informações adquiridas, e tudo isto, considerando as oportunidades desiguais de educação, cultura, etc.

A partir dos conceitos explicitados por Schaff (2009) sobre Sociedade Informática e Squirra (2005) sobre Sociedade do Conhecimento, temos ainda o conceito de sociedade da informação constituído por Gimeno Sacristán (2007, p.41), compreendendo que este último nos situará de forma pragmática nos contextos vivenciados nos outros dois tipos de sociedades, pois,

Caracteriza-se por traços muito diversos: desde o freqüente uso de certas tecnologias como o telefone móvel, a possibilidade de acessar a nova biblioteca de Alexandria⁸, fazer deveres escolares no computador, comprar uma passagem de avião pela internet, propiciar uma personalidade com uma identidade mais cosmopolita. Também a conhecemos por destruir muitos empregos e criar outros para os quais se exigem novos modos e conteúdos de formação.

Sacristán (2007) ao referir-se a Sociedade da Informação, apresenta suas características, desvelando as vantagens que esta proporciona para a vida social, mas de outro lado, denuncia a barbárie provocada, sobretudo, no que se refere aos processos de automação que contribuíram para desvalorização da força de trabalho humana, flexibilizando as relações de trabalho nas empresas, aumentando o número de desempregados, ou mesmo colocando estes sujeitos na qualidade de subempregados, sem direito ao gozo dos direitos trabalhistas, conquistados pela força dos sindicatos que se organizaram enquanto classe trabalhadora no seio da sociedade industrial do século XIX, haja vista o papel exercido por Karl Marx no processo de construção histórica das lutas desta classe, expresso numa de suas obras marcantes, o Manifesto Comunista de 1848.

⁸ A Biblioteca de Alexandria, a qual foi citada por Sacristán (2007) faz referência a uma das maiores bibliotecas do mundo Antigo e que foi destruída em incêndio casual por Júlio César em 48 A.C, sendo inaugurada em 2002 no mesmo local e como homenagem a anterior (destruída por incêndio), por esse motivo denominada de Nova Biblioteca de Alexandria.

Ao situarmos os conceitos de sociedade informática e sociedade do conhecimento neste trabalho, por entendermos que ambos estão relacionados com os processos econômico e científico vivenciados no contexto da era da modernidade (época conhecida como Iluminismo), em virtude de sua centralidade no desenvolvimento da ciência e tecnologia⁹, embora dentro deste mesmo contexto, vislumbramos com o desenrolar da história de nossas sociedades, um cenário de exclusão dos sujeitos sociais, sobretudo, no campo do trabalho como bem nos alerta Sacristán (2007) quando, após indicar as vantagens viabilizadas pela sociedade da informação, não esquece de mostrar as consequências que este tipo de sociedade manifesta ao colocar os sujeitos a margem da sociedade, principalmente aqueles que não detêm acesso direto ou pouco acesso às ferramentas tecnológicas e tão pouco possuem boas condições econômicas, evidenciando assim que

apesar de todos ganharem com a modernização e incremento dos processos de comunicação, o que vem acontecendo é que a distância entre os que tinham mais e os que tinham menos acesso à informação se alarga indefinidamente com a implementação sucessiva – e cada vez mais intensa – de mais recursos tecnológicos. (SQUIRRA, 2005, p.261)

Nesse sentido, uma sociedade tecnologicamente desenvolvida não garante as mesmas condições de acesso e de aquisição de equipamentos informáticos de última geração para todas as pessoas. Isto implica dizer que o acesso a informação, às redes sociais e demais formas de comunicação no universo da sociedade do conhecimento cresce vertiginosamente, sobretudo, em virtude das mudanças constantes e inovações tecnológicas de ponta dos veículos de comunicação e informação postos no mercado consumidor e o abismo entre os que têm mais acesso e os que têm menos acesso a informação tende a aumentar significativamente porque

A sociedade da informação propiciada pelas novas tecnologias é uma sociedade em que muda a economia, mas não a sua orientação social, que continua sendo capitalista, pois nas últimas décadas foi governada pelo absolutismo do neoliberalismo que destruiu os Estados de bem-estar social. Como o modelo capitalista foi liberado de qualquer política de redistribuição, aumentaram as desigualdades. A divisão introduzida pelo mundo digital é um aprofundamento de divisões preexistentes: econômicas, educacionais, de desenvolvimento tecnológico, etc. (OCDE, 2000). (GIMENO SACRISTÁN, 2007, pp.57-58).

⁹ Embora no período do Iluminismo o discurso oficial sinalizasse a “preocupação” com o desenvolvimento tecnológico-científico para o progresso da vida social, o projeto de progresso ao qual se fazia referência se dirigia ao atendimento das necessidades dos sujeitos que faziam parte das camadas mais abastadas economicamente.

As desigualdades e mais ainda, as desigualdades sociais impostas no contexto do capitalismo se caracterizam como consequência de um sistema econômico que tem se desenvolvido às custas do trabalho precário, da falta de garantia de direitos dos trabalhadores, da não garantia de acesso a uma educação de qualidade, e também por condicionar o desenvolvimento dos sujeitos às oportunidades educacionais quando não se tem cuidado de efetivar políticas educacionais eficazes e eficientes no tocante ao processo de profissionalização docente e dos sujeitos de uma forma geral, instituindo-se assim projetos e programas de formação que acabam por acompanhar modelos prontos sem considerar as especificidades das diversas realidades sociais criadas pelo mundo capitalista que são desiguais e cada vez mais produtoras de exclusão, pois,

as desigualdades aumentam: quem mais tinha, mais terá e quem menos tinha, menos terá. As clássicas desigualdades se reproduzem na desigualdade com que os indivíduos podem acessar os bens que representam as novas tecnologias, enquanto um acesso desigual a elas acentua as diferenças que introduzem. As desigualdades clássicas (de oportunidades, meios, poder, capacidades, etc.) adquirem novos significados como consequência do valor que ganham a informação e o uso das novas tecnologias em diferentes ambientes e na vida de cada um. (SACRISTÁN, 2007, p.58).

Para Sacristán (2007) as desigualdades produzidas pelo capital se revelam mais ainda nas desigualdades geradas pela falta de acesso ou pouco acesso a informação veiculada nos espaços das novas tecnologias, com seu aparato informacional e comunicacional sofisticados, que não darão conta de atender os anseios das camadas populares, pois o desenvolvimento tecnológico por si só não garantirá o desenvolvimento da sociedade de forma plena, nem de cidadania dos sujeitos.

Sendo assim, a sociedade continuará convivendo com as desigualdades, quando na realidade, as políticas públicas ocupam destaque para repensá-las (desigualdades) no intuito de tentar erradicá-las.

Destacamos aqui, o papel das políticas públicas de educação, no sentido de viabilizar o desenvolvimento integral dos sujeitos que se encontram inseridos nos contextos das sociedades da informação e do conhecimento de forma desigual, viabilizando melhores oportunidades educacionais, acesso às redes sociais e consequentemente, uma formação de qualidade para que sejam capazes de adentrar o mundo do trabalho e concorrerem de forma igualitária com aqueles que se apresentam economicamente e socialmente superiores aos sujeitos que compõem as camadas populares.

No discurso das sociedades informática e do conhecimento observamos que Schaff (2007), Wolton (2000), Squirra (2005) e Sacristán (2007) apresentam as duas faces da moeda quando tratam dos conceitos destes dois tipos de sociedade que se interpenetram, tecendo também suas críticas na produção das desigualdades entre os sujeitos.

Não podemos negar que a evolução dos processos tecnológicos se interrelacionam diretamente com a economia global, com os processos educacionais e políticos tendo em vista a produção e reprodução do capital, uma vez que as sociedades vão se construindo e reconstruindo através das transformações ventiladas pelo mundo da ciência e neste caso, situamos a ciência articulada com o desenvolvimento da tecnologia que comporta as grandes descobertas que abarcam o mundo da internet, enfim, a rede mundial de computadores, com funcionamento de softwares de alta tecnologia.

De outro lado, temos também a realidade de uma grande massa atingida pelas ideias propagadas por estes dois tipos de sociedade que acabam por ficar a margem, excluídas socialmente e ainda desconectadas do acesso e convivência com as tecnologias que transitam no universo das sociedades informática e do conhecimento, impossibilitando desta forma, a sua inserção no mundo do trabalho sem as condições de igualdade com os sujeitos que se destacam por apresentar melhores condições econômicas, maior acesso a cultura, educação, lazer, entre outras atividades que contribuem para a sua qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho.

A partir destes fatos, o que observamos é que as políticas públicas de educação são, portanto, criadas com a finalidade de minimizar as deficiências educacionais dentro de um projeto de desenvolvimento estabelecido em parcerias com organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial.

Entre as políticas de educação, destaca-se a de universalização da educação básica (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990¹⁰) que teve ênfase no governo de Fernando Henrique Cardoso com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pretendendo-se o investimento prioritário especificamente nesta modalidade de ensino, desresponsabilizando-se desta forma pelo investimento no ensino médio.

A partir dos fatos aqui expostos, o discurso oficial em torno da organização das políticas públicas de educação tem como objetivo a “melhoria da qualidade da educação” e por sua vez, esta qualidade deve contemplar progressivamente o esforço e investimento tanto

¹⁰ Conferir anexo K.

na educação básica quanto na educação superior, haja vista que a educação no contexto do século XXI tem incorporado no processo ensino-aprendizagem inovações pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) que exigem dos sujeitos ensinantes e aprendentes maiores habilidades e competências para acessar as informações e definir a sua aplicabilidade no processo formativo, fato este observado principalmente no espaço da educação a distância, na oferta de formação em serviço (formação em nível superior) para professores da educação básica.

2.1. Breve Histórico da EAD: do fordismo aos tempos de pós-fordismo

A educação a distância caracteriza-se como instrumento de formação e comunicação desde o século XIX quando se utilizou como um de seus primeiros aparatos, o correio, com a função de prover aos alunos as instruções necessárias e ao mesmo tempo requerer o feedback das atividades realizadas no curso, no qual se encontravam em processo de formação.

Vale ressaltar que no contexto em que a educação a distância iniciou seus primeiros passos, historicamente, este tipo de educação foi utilizada no campo da educação não-formal, e conseqüentemente passou a atender também a educação formal, sendo então concebida como oportunidade de acesso para aqueles que não obtiveram êxito no ensino convencional.

No Brasil, a educação a distância atuou das mais diversas formas através da oferta de cursos profissionalizantes via correios (por correspondência), escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB) que utilizavam o rádio para realização do processo de alfabetização de adultos, a televisão a partir da década de 1960 que empregou seus esforços na oferta de telecurios e por fim, o uso da internet, das diversas mídias e de ambientes interativos que se acentuaram expressivamente nos anos de 1990.

O funcionamento formal e oficial da educação a distância no Brasil é regulamentado a partir do ano de 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 no Artigo 80 que diz: “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, 2007, p.20).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996 apresenta o ensino a distância como uma modalidade de educação, incentivando seu desenvolvimento através de programas de formação de configuração mais ampla (em todos os níveis/modalidades), como também o incentivo à formação continuada, e convêm aqui destacar o papel que o aparato tecnológico terá para subsidiar o processo formativo dos professores, sobretudo, no campo da

educação/formação continuada, porém, não traz explicitamente na referida Lei a importância que os recursos humanos (professores, tutoria, profissionais da informática e alunos) envolvidos neste processo exercem sobre toda a produção material e intelectual ministrada nos cursos de EAD. Nesse sentido, vale lembrar que

A concepção de formação para o magistério, adotada pela reforma educacional a partir da LDBEN de 1996, no Título VIII – “Das Disposições Gerais” – Artigos 80 e 81, traz contribuições importantes sobre a modalidade de educação a distância na formação docente. Tais dispositivos e seus desdobramentos contidos na referida lei são percebidos na sua concepção de formação docente, em que a virtualidade tende a se conectar com a realidade experimentada entre todos [...]. Nessa nossa modalidade de formação de professores, as tecnologias interativas vêm evidenciando a interação e a interlocução entre os que estão envolvidos direta ou indiretamente nesse processo. É nítido o avanço das tecnologias de comunicação virtual – as que nos conectam, por exemplo, nesse momento – como a web, a videoconferência e as redes de alta velocidade. Trata-se, certamente, de uma nova modalidade de ensino-aprendizagem que, além de proporcionar a sua formação conjugada a nossa produção de conhecimento, permite que se fale de novos modos de relação entre professor-estudante, estudante-professor, dentre outros. (COSTA & SOUZA, 2011, p.34)

A educação a distância aparece no cenário das inovações tecnológica e pedagógica como via de acesso das pessoas ao conhecimento através do formato de uma educação semi-presencial ou até mesmo não presencial; com flexibilização de horários de estudo, onde o aluno organiza seu tempo e suas atividades; a EAD apresenta-se ainda economicamente acessível, contando com o atendimento dos polos de apoio presencial para aqueles que não dispõem de computadores e internet em casa, como também contribui no sentido de diminuir as distâncias geográficas quando os alunos estão em suas cidades de origem estudando os conteúdos curriculares sem necessariamente precisar se fazer presente em uma sala de aula convencional na própria universidade, que neste caso, se localiza na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba.

As transformações postas pelo mundo do trabalho e nos modelos de educação, e entre elas, a exigência exacerbada por qualificação/certificação se apresentam como resultados dos modelos fordista e toyotista de produção que adentraram não só o espaço da economia, mas que, sobretudo, com o desenvolvimento tecnológico abarcaram praticamente todos os setores da sociedade moderna. Especificamente no toyotismo presenciou-se segundo Antunes (2000, p.53)

A desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; o aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; a precarização e terceirização da força humana que trabalha; a destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um 'sindicalismo de empresa'.

O modelo toyotista de produção deu maior ênfase aos setores industriais e de serviços, sobretudo, com a terceirização destes e desta forma, contribuiu para a flexibilização das relações de trabalho e consequentemente para a configuração do cenário da empregabilidade, onde os direitos trabalhistas dos sujeitos passaram a ser desregulamentados, influenciando diretamente na destruição dos sindicatos dos trabalhadores.

Não obstante, se faz necessário refletir inicialmente sobre a educação a distância que se caracterizou por ser um instrumental de formação/certificação criado no contexto do modelo de produção fordista, pois este modelo se configurou como de produção em massa, e consequentemente a educação foi um dos campos atingidos para dar conta de formar mão-de-obra para atender a lógica de mercado. O modelo fordista de produção se baseou no uso de novas tecnologias e necessitou se estabelecer e reafirmar para atender e responder as rápidas mudanças das demandas econômica e educacional.

Porém, o modelo toyotista de produção, é marcado pelo controle da qualidade total, contando com a execução do trabalho de um operário polivalente e multifuncional, destacando através do discurso o valor do trabalho em equipe, fazendo ainda com que este mesmo operário seja capaz de realizar seu trabalho com uma diversidade de máquinas ao mesmo tempo.

No entanto, não se poderia deixar de citar o papel que as novas tecnologias desempenham no contexto de acumulação do capital através do toyotismo que nasceu nos anos de 1970, originário do Japão, tendo como objetivo a solução da crise do capital ocorrida a partir do modelo taylorista/fordista de produção em massa que estava se esgotando, pois esta crise se refere ao processo de reestruturação produtiva em que os países se encontravam envolvidos, dando ênfase ao setor de serviços e para isto, adotando o sistema de informatização de alta tecnologia, investindo em produção mais especializada, não mais nos moldes de larga escala ou em série, confrontando-nos desta forma com um capital que mobiliza tecnologia e organização do trabalho (flexibilidade nos processos e relações de trabalho) para geração de maiores lucros.

O cenário tecnológico apresentado para desenvolvimento do modelo fordista, contou com a oferta de educação a distância, caracterizando-se por difundir um processo educativo

utilizando inicialmente o ensino por correspondência, o que para Otto Peters (2001) significou uma forma industrial de educação e como se esgotara o modelo fordista de produção considerando a crise instalada no capitalismo industrial, a educação também necessitou de adequações ao novo modelo de produção após a crise do fordismo.

A educação a distância de forma mais específica, no pós-fordismo, assumiu uma nova roupagem, marcada agora pelos processos informacional e comunicacional através do uso da internet, ou seja, neste contexto as novas tecnologias possibilitaram formas de comunicação e informação mais velozes e dinâmicas, utilizadas em tempo real nos campos econômico, social, cultural e educacional.

Na passagem do fordismo¹¹ ao pós-fordismo, o qual se caracteriza pela “busca de superação da rigidez produtiva por uma maior flexibilidade de processos, mercados e trabalhadores (HARVEY, 1993); a transição do industrialismo para o informacionalismo (CASTELLS, 2006)” (PIRES, 2009, p.216), vislumbramos nesta perspectiva o avanço do cenário das tecnologias da informação e comunicação com todo seu aparato voltado a expansão e atendimento da camada socialmente privilegiada inicialmente e estendendo seus serviços também às camadas populares, sobretudo, no que diz respeito ao acesso a educação por meio da EAD.

A transição do industrialismo para o informacionalismo na visão de Castells (2006) retrata o processo de produção que sofreu mudanças em suas formas de trabalho com a crise do fordismo, influenciando os espaços da vida econômica, social e também na educação, tendo como elemento favorável, o emprego do conhecimento nos processos produtivos e a utilização de instrumentos tecnológicos mais sofisticados na geração de valor.

O informacionalismo segundo Castells (2006, p.51) consiste na “nova base material, tecnológica, da atividade econômica e da organização social”, responsável pela “expansão e [pelo] rejuvenescimento do capitalismo” (CASTELLS, 2006, p.56). Ou seja, a nova base material, ou processo de produção na visão de Castells (2006) supera a base material do fordismo, pela força da flexibilização tanto das relações de trabalho como da força produtiva e coloca o conhecimento na esteira do desenvolvimento, porque a lógica aqui adotada passa a ser a aplicação do conhecimento e da informação.

¹¹ Fordismo é um sistema de produção industrial caracterizado por: um elenco limitado de produtos estandardizados; métodos de produção de massa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto determinado; força de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado; e organização hierárquica e burocratizada. A relação positiva de custo/eficiência deriva das economias de escala obtidas através de longos ciclos de produção, da quase uniformidade de serviços e de reduções nos custos de trabalho (RAGGAT, 1993, p. 23).

Não podemos negar o que Castells (2006) define acerca do informacionalismo, porque cotidianamente nos deparamos com situações que corroboram com a ênfase na aplicação do conhecimento e da informação para descoberta de novas técnicas no campo da ciência, da tecnologia, até mesmo no âmbito da economia e da gestão de pessoas.

Desconsiderar o informacionalismo dentro do contexto da sociedade do século XXI seria reduzir o papel que as tecnologias vêm desempenhando para o desenvolvimento das sociedades. Embora, temos que nos deparar com outra realidade, e ainda mais cruel, que é a exclusão de pessoas que não se enquadram nos padrões estabelecidos por um modelo que produz diferenças entre os que têm maior acesso ao conhecimento e a informação e sabem o uso que deles podem fazer e aqueles que não possuem acesso e tão pouco sabem como utilizá-los.

O pós-fordismo enquanto modelo de produção flexível, criado para atender as demandas de mercado de forma mais imediata (*Just in time*) se desenvolveu no contexto de neoliberalismo em que o Estado tem reduzido o seu papel de intervenção nas atividades econômicas e na própria regulação da vida social, com vistas à reorganização do capital através da acumulação flexível que impõe a lógica de mercado, elevando-a ao patamar de regulação da vida social, tomando como referência o discurso da eficiência e da eficácia para constituição das políticas públicas, e entre elas, destacamos as políticas de educação que ficaram marcadas também na década de 1990 pelo discurso da qualidade total, obedecendo a parâmetros estabelecidos pelo mercado agora globalizado.

Desta forma, não cabia dentro do sistema pós-fordista um modelo de educação já superado, como o que fora constituído sob as bases do fordismo em que se fazia evidente a separação entre teoria e prática, baseado na divisão social e técnica do trabalho, uma vez que o sistema do fordismo se estabeleceu pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho técnico.

Nesse sentido, obtivemos no campo da educação dois tipos de formação a serem oferecidas aos indivíduos: 1) ensino superior para as elites tratava-se, pois do investimento nas ações intelectuais, ou seja, ênfase no ensino para aqueles que seriam responsáveis para pensar as estratégias a serem adotadas no processo de produção, e de outro lado, 2) ensino profissionalizante para formação de mão-de-obra para a indústria, ou seja, ênfase no trabalho técnico determinando assim as tarefas a serem desempenhadas tanto por trabalhadores quanto por dirigentes no âmbito do sistema de produção fordista, portanto, as relações de trabalho e de produção são marcadas no fordismo pela dualidade entre teoria e prática.

De acordo com Bauman (2001, p.68) o fordismo pode ser compreendido por características como: “meticulosa separação entre projeto e execução, iniciativa e atendimento

a comandos, liberdade e obediência, invenção e determinação, com o estreito entrelaçamento dos opostos dentro de cada uma das oposições binárias”.

As características apontadas por Bauman (2001) sobre o fordismo revelam as ações investidas no processo de acumulação do capital e da formação da mão-de-obra para intensa exploração da força de trabalho no processo produtivo, sobretudo, visando o aumento do lucro capitalista e diminuindo assim a remuneração do trabalhador, o que correspondia a geração de mais-valia, e a educação profissionalizante foi então o instrumento viável para qualificação e certificação de trabalhadores para atuação no setor da indústria.

Sendo assim, no século XX contou-se com a educação a distância como uma via alternativa da própria educação profissionalizante, haja vista a atuação do Instituto Universal Brasileiro com ofertas de cursos a distância (ensino por correspondência) na década de 1970 – sem esquecer claro, do papel desempenhado pela educação presencial, via escolas técnicas – ao processo de qualificação dos sujeitos para serem inseridos no mundo do trabalho, tendo em vista a expansão do capitalismo nos anos de 1970 no Brasil, especificamente, no período de industrialização que adentrou nosso país com a instalação de montadoras internacionais, entre elas, a Ford.

Para compreendermos o processo de expansão da EAD no Brasil no decorrer do século XX destacaremos aqui as ações realizadas em torno deste tipo de educação, entre elas temos:

1. Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que promovia educação pelo rádio (1923); 2. Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação (1937); 3. os cursos criados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941); 4. as escolas radiofônicas ou as teleaulas dramatizadas do Movimento de Educação de Base – MEB (1956); 5. a criação e utilização das TV's educativas para fins mais diretos de EAD (1967); 6. o Projeto Minerva que transmitia cursos em cadeia nacional por emissoras de rádio (1970); 7. o projeto LOGOS para formação de professores leigos utilizando material impresso (1973); 8. o Projeto Saci – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares – que tinha como objetivo estabelecer um sistema nacional de teleeducação via satélite (1973); 9. o Telecurso de 1º e 2º graus (1978) e Telecurso 2000 (1995) na área da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante; 10. Um Salto para o Futuro, da TVE RJ, voltado para formação pedagógica e continuada (1992); 11. o Projeto TV Escola (1996) concentrando-se na formação de professores. (OLIVEIRA, S/D, p.03)

A ênfase no que diz respeito a expansão da EAD está centrada na utilização de veículos de comunicação e informação como o rádio e a tv através da oferta de educação de uma forma geral e programas teleducativos nas áreas da educação básica e ensino

profissionalizante, bem como, abrangendo ainda o campo da formação docente por meio do Programa “Um salto para o futuro”.

Como se pode perceber, a educação a distância no contexto do fordismo expressa o viés eminentemente de qualificação para aumento da produção em larga escala, tendo a função de especializar o trabalhador numa função específica dentro da fábrica.

A EAD tem sido tratada como tema polêmico em virtude do significado adotado no tratamento de seus embates e desafios, sendo comum a utilização da definição desta (EAD) como ensino de baixa qualidade, ou então como produto/serviço de mercado a ser consumido de acordo com as imposições do mundo globalizado e neoliberal.

Com a efervescência do neoliberalismo na década de 1990 nos campos da economia e da educação, os modelos de educação e neste caso, de educação a distância foram ganhando destaque, pois com o esgotamento do sistema fordista de produção, a qualificação do trabalhador para desenvolvimento de habilidades e competências dentro dos moldes de acumulação flexível e de gestão organizacional, que cobra dos sujeitos qualificados a capacidade de tomar decisões e responsabilidades no que envolve o trabalho coletivo.

Desta forma, o pós-fordismo contou com todo seu aparato e ferramentas tecnológicas, com grandes transformações advindas da mecatrônica, da telemática, da robotização, entre outros processos tecnológicos de ponta delineados no cenário do informacionalismo, sem esquecer que esse processo se deu em contextos de neoliberalismo, onde o estado perdia sua força de regulação tanto econômica quanto social, os mercados se tornavam globalizados, a educação passava por transformações de modo a se adequar ao novo modelo de produção, e isto se tornou um fato inegável vivenciado por nossas sociedades, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990.

Tratando-se de educação a distância no contexto do pós-fordismo apreciamos uma nova estrutura, propriamente em rede que dissemina as práticas pedagógicas por meio da rede de internet mundial com seus pacotes educativos, em sua maioria, adotando o sistema *broadcast*, ou seja, a tecnologia computacional é empregada para “entregar a informação ao aluno da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão” (PRADO & VALENTE, 2002, p. 29).

Porém, esta forma de ensinar e aprender admite a formação de um grupo ou rede que trabalha conjuntamente aglutinando profissionais das mais diversas áreas do conhecimento como: professores do ensino superior, tutores presenciais e a distância, webdesigners, entre outros profissionais responsáveis pelo funcionamento da rede informática na disponibilização dos conteúdos de aprendizagem e feedbacks por meio de recursos multimídias de

comunicações síncronas (realizada simultaneamente em tempo real, como exemplo temos o uso dos chats) e assíncronas (realizada através de postagem de mensagens, como exemplo: e-mail e fóruns de discussão e de notícias).

Nesse sentido, temos para além do **broadcast**, uma das abordagens pedagógicas de EAD, outras duas abordagens que são: **virtualização da sala de aula presencial**, ou seja, aqui “os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, [...] que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos” (ALMEIDA, 2001, p. 1-2); e por fim, o **estar junto virtual**, “aprendizagem assistida por computador, explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, [...] aproxima os emissores dos receptores, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração” (ALMEIDA, 2001, p. 2).

Tais abordagens pedagógicas em EAD dão conta de um pacote educativo de formação pronto para a preparação da mão-de-obra qualificada, utilizando para tanto, a aprendizagem aberta e a distância, pois “os trabalhadores pós-fordistas [...] devem entrar no processo de produção com toda a bagagem cultural [...]. É seu saber vernacular que a empresa pós-fordista põe para trabalhar, e explora” (GORZ, 2005, p.19).

Com a passagem do sistema fordista/taylorista para o regime pós-fordista a partir dos anos de 1970, assistimos, portanto, a desvalorização/precarização do trabalho, enfatizando-se agora a importância do conhecimento no processo de produção, aliando-o a força produtiva, contando com a bagagem cultural do trabalhador (GORZ, 2005), uma vez que o conhecimento passou a ser valorizado pela economia em virtude da formação de competências e habilidades que o trabalhador precisa apresentar às empresas para lidar com os processos de flexibilidade e adaptabilidade, ou seja, as empresas passam a explorar o capital humano produzido de forma coletiva.

Ao falar de desvalorização e precarização do trabalho enquanto força produtiva na passagem do fordismo ao pós-fordismo, precisamos especificar que o trabalho enquanto força produtiva, não perde sua importância, pois continuará sendo imprescindível a participação de sujeitos na operacionalização da produção, mas, não se pode esquecer que este (trabalho) contará com um aparato tecnológico mais sofisticado, exigindo do trabalhador maior competência e habilidade para execução da produção.

A educação diante desse cenário tem se tornado o instrumento mais viável para a formação e conformação dos sujeitos no sistema pós-fordista, pois “os produtos da atividade

social não são mais [...] produtos do trabalho cristalizado, mas sim do conhecimento cristalizado” (GORZ, 2005, p.29).

Quando Gorz (2005) caracteriza o conhecimento como produto da atividade social, e não mais o trabalho como resultado dessa atividade, o faz diferenciando da forma industrial de produção como acontecera no fordismo. O destaque no processo de produção no período do pós-fordismo é o conhecimento, que somado ao conjunto de habilidades e competências dos sujeitos de forma individual e também coletiva corroboram para novas formas de pensar e executar a produção contando com a sofisticação do aparato tecnológico a fim de gerar cada vez mais bens de consumo dentro de uma economia globalizada.

O conhecimento no âmbito da produção social transformada em capital na visão de Gorz, não elimina a divisão social do trabalho, comportando, a força produtiva tanto de forma individual quanto coletiva, ou seja, este conhecimento não está acima ou exclui, o trabalho humano, mas se coloca como ferramenta importante para gerar/produzir riquezas, utilizando a tecnologia enquanto meio técnico de produção.

É nesse contexto (economia do conhecimento) que entra em cena a implementação de uma educação a distância mais ampliada, mediada por recursos tecnológicos avançados (informática, telemática, automação) delineada a partir das transformações ocorridas no âmbito da economia e da produção desenhadas pelo regime pós-fordista, pois a EAD fundamentada em princípios fordistas inicialmente, atuava por meio de cursos por correspondência, quando aos poucos vai sofisticando suas formas de atuação atendendo às exigências postas pelas novas formas de acumulação do capital, que vai exigir um trabalhador mais qualificado a partir das alterações da tecnologia de base microeletrônica, apto para tomar decisões, usar de criatividade e dinamicidade no âmbito da gestão e da produção. Esta realidade do trabalhador no pós-fordismo vai se refletir na flexibilização das relações de trabalho.

Otto Peters¹² (1983, p.111) define a EAD sob as bases fordistas de educação de massa, conceituando-a como:

método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação.

¹² Especialista em EAD e foi Reitor da Universidade Aberta de Hagen na Alemanha em 1970.

Não se pode negar que inicialmente a EAD foi pensada no bojo do paradigma da sociologia industrial, objetivando atender a racionalização e a divisão do trabalho, e é esta visão de uma forma industrial de educação que Peters (1983) trata em sua abordagem sobre EAD.

Porém, diante da definição de EAD constituída por Oto Peters, sob as bases da sociologia industrial (lógica industrialista), outro movimento formado por ingleses e australianos se opuseram a definição de Peters, buscando estabelecer uma EAD como proposta mais flexível e mais aberta diante das novas exigências sociais que se configuravam no mundo por volta dos anos de 1980.

A lógica industrialista que perpassava a EAD do período fordista, centrada na inspiração behaviourista e de educação de massa perde sua credibilidade, “sendo percebida como uma ameaça às qualidades menos tecnocráticas e mais humanistas, vislumbradas como possíveis a partir das teorias da pós-modernidade e de modelos pós-fordistas de organização industrial” (BELLONI, 2009, p.11).

Esta lógica do período fordista buscava a qualificação do trabalhador pela via da rígida especialização, o que no pós-fordismo se caracteriza pela formação de competências múltiplas do trabalhador e importância do trabalho em equipe. Não distante, está a educação tanto convencional quanto a distância que para atender esta nova lógica realiza reformulações no currículo, implicando em ampliação de oferta de formação inicial e continuada com vistas a uma formação multidisciplinar.

Ou seja, a tecnologia no contexto de educação/formação no pós-fordismo vai desenhar novos modelos de aprendizagem, mais flexíveis e abertos, num cenário em que o discurso adotado será o de aprendizagem ao longo da vida e ênfase na aprendizagem autônoma, onde o sujeito é responsável pela autogestão de sua aprendizagem e aperfeiçoamento, tornando-o mais competitivo e melhor qualificado para atender os imperativos do mercado de trabalho. Esta é, portanto, uma realidade que se configura nos espaços educacionais de uma forma geral, pois se tem buscado o desenvolvimento deste tipo de aprendizagem não só na educação a distância, mas, também na educação convencional.

No modelo pós-fordista, a educação de forma geral e a educação a distância cumprem com o papel de formar uma força de trabalho altamente qualificada, dinâmica, criativa e capaz de tomar decisões diante das condições de adversidade que o mercado venha manifestar.

A EAD nesse contexto mobiliza tecnologias de informação e comunicação a fim de fazer com que os sujeitos aprendentes e ensinantes se conectem com os conteúdos

programados e ao mesmo tempo, pretendendo promover interações no compartilhamento mútuo de suas aprendizagens.

O próprio conceito de EAD expresso no Decreto Nº 5.622, de 19/12/2005, que caracteriza a EAD como “Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”, porém, não reflete que este é um projeto ideal quando se trata de oferecer aos estudantes e professores de ead uma relação imediata de construção e apropriação de conhecimentos mediadas pelo uso da internet, quando na realidade ainda enfrentamos situações de falta de estrutura para atendimento desta demanda de formação, tais como: Pólos presenciais sem internet banda larga, o que dificulta o acesso a internet e também a realização de atividades de videoconferência, uso de chats, entre outras dificuldades que se verifica ao contactar com aqueles que atuam diretamente no funcionamento dos pólos, principalmente, nas cidades interioranas.

Tal definição estabelecida no Decreto 5.622, de 19/12/2005 trata de apresentar a EAD dentro do modelo pós-fordista, enquanto modalidade de ensino que em seu processo de mediação didática e pedagógica compreende o ensino e a aprendizagem, mediatizados por tecnologias de informação e comunicação (TIC) que vão possibilitar maior interação entre professores, estudantes e demais profissionais inseridos no trabalho pedagógico de EAD.

Sob as bases do pós-fordismo, a EAD se constitui enquanto modalidade de educação que precisa relacionar/integrar os diferentes modelos de estudo convencional e a distância na busca de atender as necessidades de seus estudantes, seja através do processo de reformulação dos currículos ou dos métodos de ensino, revelando assim a disparidade entre educação convencional e educação a distância, fazendo com que esta seja considerada de baixa qualidade se equiparada a primeira (educação convencional).

Estamos diante de uma situação problema em que se colocou a educação como produto industrializado de massa pronto para ser consumido e que a sua qualidade é verificada a partir de parâmetros de modelo industrial com a finalidade de organização e oferta do ensino enquanto mercadoria/produto.

A EAD historicamente mostrou sua importância dentro do sistema fordista de produção (embora seguindo uma lógica industrialista) e no pós-fordismo foi repensada e reconfigurada enquanto processo educacional, considerando os princípios adotados para formação e escolarização dos sujeitos no contexto de preparação integral do cidadão sem esquecer os avanços tecnológicos que acompanham este processo educativo.

2.2. Uso das TIC no processo de formação docente em Educação a Distância

O desenvolvimento de uma cultura tecnológica que envolve as mais diversas formas de comunicação e de informação através de ambientes virtuais de aprendizagem tem adentrado o campo da educação a distância no sentido de promover maior atuação dos sujeitos por meio da aprendizagem aberta e a distância (AAD). Isto significa que,

aprendizagem aberta tem dois significados: de um lado, refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais (“aberta” como equivalente da idéia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo (time-free, place-free e pace-free). Ambos estão ligados com uma filosofia educacional que identifica abertura com aprendizagem centrada no estudante. (TRINDADE, 1992, p.30).

Os significados de aprendizagem aberta (AA) esclarecidos por Trindade (1992) tem como foco ou filosofia educacional a aprendizagem centrada no estudante, respeitando seu tempo e limite para estabelecer a quebra de barreiras no sentido do uso das novas tecnologias da informação e comunicação que perpassam o ambiente virtual educacional realizado a distância, sendo esta, considerada do ponto de vista do espaço físico, pois não se encontram em uma sala de aula convencional, mas, numa sala de aula virtual com todo seu aparato tecnológico a funcionar para possibilitar a interação entre os atores e favorecer a aprendizagem coletiva com auxílio de professores e tutores.

Na visão de Belloni (2009) e Holmberg (1990), para que a educação aberta e a distância obtenha sucesso necessita investir cada vez mais em abordagens interativas tanto utilizando os recursos tecnológicos (diversas mídias) quanto o próprio recurso humano, ou seja, favorecendo a interação entre os sujeitos (professor-aluno; aluno-aluno), pois,

sendo a principal função da EAD facilitar a aprendizagem a distância, é fundamental prover os estudantes de meios que permitam relações pessoais, embora não contíguas, e a oportunidade de discussão, o que exige a escolha de meios não apenas em virtude de suas potencialidades puramente técnicas, mas em função dos objetivos e de sua acessibilidade aos estudantes. (HOLMBERG apud BELLONI, 2009, p.48)

As TIC no contexto demarcado por Belloni e Holmberg são instrumentos que colocados a disposição do processo de formação seja de alunos ou de professores, enriquece as práticas pedagógicas e dão prazer ao estudo por estimular novas descobertas e favorecer

interações nas relações pessoais no decorrer do processo de aprendizagem, embora verificamos que lidar com as TIC no contexto da EAD se caracteriza como desafio principalmente para aqueles que realizaram boa parte de seu percurso formativo em cursos presenciais.

Portanto, a partir do momento que a educação incorporou em seu processo de aprendizagem, nas modalidades educacionais, e mais especificamente, na educação superior com a oferta de cursos a distância, isto repercutiu nas formas de estudo e de organização do tempo de estudo daqueles que precisavam de formação em nível superior e que por algum motivo não foi possível realizá-la nos moldes presenciais.

Porém, de outro lado necessitaram ao adentrarem os espaços de EAD, contactar e conviver com o uso das tecnologias da informação e comunicação no auxílio de sua formação, o que para muitos chegou a causar impacto ao ter que criar e acessar correio eletrônico, navegar em páginas de periódicos, revistas online, entre outras ferramentas que diziam respeito as aprendizagens essenciais a sua formação.

Para os sujeitos alunos da EAD, todo este cenário se caracterizou como algo novo e o uso das ferramentas tecnológicas concebidas como novas tecnologias, embora não seja esse o entendimento atual, pois Barreto (2003, p.273) esclarece que

Novas são aquelas tecnologias que não se confundem com as “velhas”: lousa, caderno, lápis, caneta, livros didáticos, etc. Novas, assim, são as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em uma formulação que demarca o seu pertencimento a áreas não-educacionais, no sentido de produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins.

Para tanto, na opinião de Barreto (2003) as novas tecnologias foram então produzidas no sentido de ampliar o universo relacional das pessoas, empresas, comunidades, inserindo-se aí sua manifestação no âmbito da economia, do comércio, da política e ao mesmo tempo foram apropriadas pelo campo da educação de forma a oferecer oportunidades de aprendizagem e formação, como também para de algum modo incluí-los no espaço das redes sociais. Tais tecnologias se referem ao uso da internet, computador, DVD, TV, rádio, palm top, mp3, entre outras tantas mídias que circulam cotidianamente nos veículos de comunicação com ofertas de preço ao alcance da população, mas que no caso da educação servem como estratégias que visam a melhoria da prática pedagógica.

Haja vista, que este seria o panorama ideal para fazer mudar as práticas pedagógicas no momento em que se acessam as tecnologias, mas compreendemos que diversos percalços se apresentam, sobretudo, quando se trata do uso delas no espaço da escola pública e também

nos polos de EAD situados nos municípios interioranos do Estado da Paraíba, quando nos deparamos com uma infraestrutura oferecida em sua maioria pelas prefeituras conveniadas com o sistema Universidade Aberta do Brasil que irão ofertar os cursos de licenciatura a distância.

Os polos municipais de apoio presencial da EAD funcionam como espaços em que os alunos terão acesso e suporte didático-pedagógico no decorrer de seu processo formativo, buscando para isto, ter atendimento dos tutores presenciais e estarem em contato com biblioteca e laboratório de informática para realização das atividades requeridas pelo curso.

A infraestrutura dos polos municipais de apoio presencial para funcionamento dos cursos de licenciatura em educação a distância contam, portanto, com um suporte tecnológico e didático-pedagógico para suprir as necessidades dos cursos ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil em parceria com as universidades públicas.

Porém, o que se tem observado é que mesmo contando com uma estrutura de secretaria acadêmica, salas de reuniões, de aula, de professores, de tutoria, biblioteca, laboratório de informática, entre outros, existem ainda alguns entraves na execução do trabalho dos polos, como por exemplo: dificuldades de funcionamento da internet por não ser banda larga e em sua maioria, os polos contam com a oferta de internet a rádio, que às vezes passam dias sem acesso, o que impossibilita o cumprimento da postagem das atividades na plataforma moodle em tempo hábil; execução de videoconferências/webconferências em virtude da baixa capacidade de transmissão, o que implica na velocidade da internet; polos que não têm nem telefone próprio para contato e utilizam ainda os telefones públicos, mais conhecidos como orelhões; falta de equipamento de impressora e também o suprimento para seu funcionamento, a exemplo de cartucho e toner.

Para além dessa realidade vislumbrada quanto ao funcionamento dos polos municipais de apoio presencial, temos ainda a questão que se coloca em torno das Tecnologias da Informação e Comunicação e suas formas de utilização para fazer com que os sujeitos aprendam tanto no espaço da educação a distância quanto na educação convencional.

Compreende-se que estes dois espaços necessitam incorporar práticas pedagógicas inovadoras porque os alunos já convivem e utilizam as diversas mídias no seu cotidiano, e a escola e universidade não podem negar que a tecnologia passa a ser também mais um aliado no processo formativo dos sujeitos, sejam eles profissionais da educação, alunos, ou qualquer outro cidadão que deseje estar sempre em contextos de educação formal ou não-formal.

As políticas públicas de educação, especificamente, a de formação docente da educação básica em nível superior

ganha centralidade nesse início de milênio, visto que o papel do professor está sendo questionado e redefinido com base no “impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio” (MEC/SEMTEC, 2000, p.2).

Nesse sentido, o uso das TIC no processo de formação docente em serviço foi incorporado na modalidade de educação a distância no contexto da Universidade Aberta do Brasil em parceria com o Ministério da Educação para qualificação e certificação dos professores que já atuavam nas redes públicas de ensino municipal e estadual, contando com a oferta de formação em serviço através de programas como o Proformação¹³ e o Pró-licenciatura¹⁴.

Vale lembrar que o investimento em formação docente na década de 1990 no Brasil está relacionado com as exigências de reforma da educação via agências financiadoras internacionais e que

Nos projetos de melhoria da qualidade de ensino, financiados pelo Banco Mundial, a formação docente continua ocupando espaços e financiamento cada vez menores. Além disso, a formação continuada tem sido realizada por meio de cursos de curta duração, meramente instrumentais e em serviço e desconectada da formação inicial. Esses cursos estão a serviço de determinadas políticas públicas ou de reformas educacionais, são vistos como reciclagem, direcionados para atualizar docentes sobre os conteúdos das matérias com que eles devem trabalhar (MIZUKAMI, 2002, p. 36).

Destacamos aqui que os referidos programas (Proformação¹⁵ e Pró-licenciatura) atuam no âmbito da formação de professores em serviço, na modalidade de educação a distância e contam com a colaboração das novas tecnologias da informação e comunicação em sua base técnica e científica de conteúdos curriculares que fazem parte da estrutura dos cursos de licenciatura oferecidos pelo MEC em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

Quando se trata de educação a distância e uso das TIC no processo de formação docente se faz necessário perceber como estas podem auxiliar o professor que é ao mesmo

¹³ Programa de Formação de Professores em Exercício, de nível médio com habilitação em Magistério. Destina-se aos professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola, Utiliza a modalidade de ensino a distância, incluindo atividades de estudo individuais e coletivas, que são desenvolvidas com o apoio de um Tutor e de um serviço que orientam a aprendizagem do professor cursista. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/ensino/distancia/proformacao.asp>

¹⁴ Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e Educação a Distância (Seed) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (Seesp) e Educação Superior (SESu). Disponível em: (<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/implementacao.asp>)

¹⁵ Conferir anexo L.

tempo aluno, no sentido de refletir sobre a sua prática e consequentemente criar novas estratégias metodológicas em sala de aula, ao passo que ele quando se encontra em formação nos cursos de EAD vai se descobrindo ao lidar com as ferramentas tecnológicas disponíveis para seu uso como: e-mail, chats, fóruns, acesso de plataformas, sites de relacionamentos, de pesquisa entre outros.

As TIC incorporadas na educação a distância sofrem de outro lado, com preconceitos marcados pela dificuldade de interação entre emissor e receptor, sobretudo, ao se utilizar ferramentas assíncronas como: e-mail, fóruns de discussão, etc por não contar com retorno imediato da comunicação (feedback) e isto gera insatisfação nos aprendentes dos cursos de licenciatura que buscam respostas imediatas para resolução de problemas, a exemplo do feedback que acontece na educação convencional/ensino presencial.

Esta ausência física (espaço-temporal) do professor ou do tutor a distância cria certa estranheza nos aprendentes por não conseguirem talvez dominar os recursos tecnológicos disponíveis para sua aprendizagem ou por acreditarem que o virtual não proporciona a interação adequada ao utilizar a plataforma de aprendizagem/sala de aula virtual.

O processo de interatividade requer do indivíduo o domínio sobre a máquina, ou seja, de alguma forma, os aprendentes necessitam de noções básicas de informática para que possam enfim, utilizar a tecnologia em seu processo formativo. Já a interação passa a desempenhar papel fundamental na troca de experiências e dúvidas entre os estudantes que buscam interagir mediatizados por um veículo de comunicação e informação, neste caso específico, o uso do computador e da internet que possibilita interação em tempo real, ou até mesmo através de atividades síncronas (chats, msn, etc) e assíncronas (e-mail, sites de relacionamento, etc).

O aprendente na EAD é definido como sujeito autônomo, aquele que é organizador de seu tempo de estudo para garantir a gestão de sua aprendizagem, ou seja, necessita desenvolver habilidades de estudo para se auto-orientar no processo multifacetado da formação realizada a distância.

Os aprendentes do Curso de Pedagogia a Distância em suas experiências no processo formativo em serviço através da EAD desenvolvem atividades dentro do modelo de aprendizagem autônoma por apresentar maturidade e motivação ao sistematizar seus horários de estudos, leituras, acesso a plataforma moodle, enfim, quando conseguem organizar seu tempo de estudo e tempo de trabalho pedagógico.

Isto não quer dizer que o aprendente não sinta dificuldades ao vivenciar a educação a distância e a utilização das TIC, porém, implica necessariamente nas formas de

autoorganização de suas estratégias e tempo de estudo, pois a ele pertence a constituição do seu tempo de aprendizagem.

Não se trata de responsabilizar apenas o docente que está realizando sua formação em serviço, mas, busca-se nesse contexto contar também com o auxílio da equipe (professores, tutores e demais profissionais que atuam diretamente com o pedagógico) que vai direcionando a aprendizagem dos aprendentes através da comunicação e interação no ambiente virtual de aprendizagem que acontece no acesso e uso da plataforma, neste caso, o uso da plataforma moodle¹⁶, comumente utilizada nos cursos da Universidade Aberta do Brasil.

Todo o aparato tecnológico orientado para funcionamento eficiente da plataforma de aprendizagem nos cursos de EAD enfrenta ainda problemas relacionados, sobretudo, a velocidade dos provedores que muitas vezes não possibilitam o acesso aos vídeos, vídeo conferências, ou mesmo utilizar os chats para bate-papo em tempo real com professores e/ou tutores para tirar dúvidas sobre os conteúdos estudados.

As TIC utilizadas no processo de EAD auxiliam na compreensão de que ensinar não corresponde apenas a transmissão de conteúdos curriculares, mas, incorpora elementos de planejamento de atividades, sistematização de informações e experimentações que vão contribuir para formação de conceitos em torno da prática pedagógica daquele que é ao mesmo tempo aprendente do curso de licenciatura a distância e professor da educação básica, levando-o a refletir sobre sua formação continuada e/ou inicial mediada pelo uso das TIC no favorecimento destas para melhoria da qualidade da educação básica pública.

A EAD e as TIC em parceria buscam estabelecer melhor interação entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem, embora existam entraves a perpassar o processo formativo dos sujeitos, e revele números de desistência/evasão, ambas (EAD e TIC) continuam a atender as demandas que se colocam no seio da sociedade moderna do século XXI, promovendo o acesso das pessoas ao conhecimento, através da formação inicial ou continuada em todos os setores do mundo do trabalho, seja na formação de docentes, técnicos, operários da indústria, entre outras, especialidades do mercado de trabalho.

São nos contextos de formação e de trabalho que verificamos a importância das redes sociais digitais que se encontra em evidência, sendo utilizadas diariamente não só nas relações de trabalho de uma forma geral, mas, também nos espaços de aprendizagens formais e não-formais.

¹⁶ O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>

Nesse sentido, quando estamos falando de rede se faz necessário precisar a definição do termo que segundo Rocha (2005, p.01)

A palavra rede (originária da latina rete), em língua portuguesa, remete à noção de junção de nós – individuais ou coletivos – que, interligados entre si, permitem a união, a comutação, a troca, a transformação. Estar em rede – social, cultural, econômica, política – é (ou sempre foi) uma das condições de possibilidade de nossa convivência neste mundo, dada a necessidade (ou a obrigatoriedade) da contínua constituição de grupos comuns (ou comunidades) em limitados espaços e simultâneos tempos.

As redes sociais digitais contribuem para desenvolvimento da dinâmica do mercado de trabalho, da educação, para a criatividade dos sujeitos, a compreensão de mundo e por fim, para estabelecer relações entre as diversas culturas, haja vista, o uso constante de sites de relacionamentos, divulgando comunidades, fazendo propagandas, entre outras atividades. Segundo Sotero (2009) *apud* Silva (2010, p.38)

Convém destacar que as primeiras redes digitais surgiram com o desenvolvimento em 1997 do Sindegrees, ou seja, um site que permitia a criação de perfil virtual combinado com registro e publicação de contatos. Este site, embora tenha sido pioneiro, foi descontinuado 3 anos depois, por problemas financeiros. A partir de 2000, surgiram vários serviços de redes sociais, entre eles o Friendster, lançado em 2002, que teve muita aceitação e por esse mesmo motivo, não suportou o crescimento, passando a limitar as funcionalidades do serviço, frustrando seus usuários. As redes sociais da forma como hoje a conhecemos, surgiu em 2003, e é nesta época que surge o Myspace. A partir daí, muitas redes prosperaram como o QQ (China), Orkut (Brasil e Índia), Live Space (México e Europa), etc.

Desta forma, as redes sociais foram se consolidando ao ponto de possibilitarem aos sujeitos usuários destes serviços não só a construção de perfis virtuais e troca de informações, mas, sobretudo, comunicação e interação em tempo real, ferramentas comuns utilizadas nos sites como: orkut, facebook, msn, entre outros. No quadro 04 encontraremos a cronologia dos principais recursos de rede social apresentada no Boletines PandaLabs (2008).

QUADRO 04 – Cronologia dos principais recursos de rede social

1995	1997	2002	2003	2004	2005	2006
Classmates	SixDegrees	Friendster	MySpace	Orkut	Yahoo 360°	Facebook
		Fotolog	Linkedlen		Bebo	Twitter
			Hi5			Tuenti

Fonte: http://www.pandasecurity.com/img/enc/Red_Soc_punto_mira.pdf

Vale salientar que no Boletines Pandalabs (2008) consta a cronologia dos recursos de rede social acima supracitados com seus respectivos históricos.

Para além da cronologia dos recursos de redes sociais, ressaltamos aqui a importância destas redes no contexto da educação, uma vez que “passam a ser excelentes recursos de aprendizagem, pois favorecem o contato entre as pessoas, de tal forma que podem utilizar diferentes mídias para se expressar” (SILVA, 2010, p.40).

Nesse sentido, alunos e professores utilizando os diversos recursos midiáticos e comunicacionais terão a oportunidade de conhecer mais, compartilhar saberes e informações de forma a construir o conhecimento em espiral e não numa ordem linear de aprendizagem como trabalhada na perspectiva da educação tradicional, pois “o mundo educativo não pode permanecer alheio aos fenômenos sociais como este, que está mudando a forma de comunicação entre as pessoas”. (HARO, 2010, p. 01).

Compreendemos, para tanto, que com a evolução das formas de comunicação e também das fontes de informação, a educação não fica alheia ao processo informacional realizado pelas ondas da internet, mas acaba por se inserir numa teia de relacionamentos e de aprendizagem que se constrói tanto no espaço da realidade física quanto virtual, e o diferencial no processo educativo estará centrado nos meios utilizados para gerar aprendizagem com o auxílio dos recursos midiáticos, como: redes sociais de relacionamentos, comunidades virtuais, chats, messengers, etc.

As tecnologias da informação e comunicação têm contribuído para inovações no campo educacional e não se pode negar a sua importância para o processo de formação e qualificação dos professores da educação básica, tendo em vista que a educação a distância com o uso das TIC compreende uma via de aprendizagem que requer mais autonomia e responsabilidades dos sujeitos aprendentes, fazendo com que os mesmos observem o rumo que a educação no bojo das políticas públicas tem tomado em sentidos quantitativo e qualitativo, embora saibamos que tal leitura acerca da educação deva ser realizada de forma crítica, nas entrelinhas das exigências dos organismos internacionais de financiamento.

A seguir apresentamos o Sistema de Universidade Aberta que é resultado das políticas públicas de educação no cenário atual, adotado pela educação superior para expandir a educação a distância de forma geral como também a oferta de cursos de formação de professores (formação inicial e formação em serviço).

2.3. Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB na oferta de educação superior a distância

O reconhecimento da educação a distância enquanto modalidade de educação foi instituído pelo Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 quando no Artigo 1º do Capítulo I das Disposições Gerais expressa que

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a 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. (BRASIL, 2005, p.01)

Mas, para realizar a oferta de cursos na modalidade de educação a distância tivemos no ano de 2006, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), o qual foi reconhecido por meio do Decreto 5.800, de 08 de Junho de 2006, que no Artigo 1º destaca que “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, 01).

O referido sistema ao ser criado pelo MEC teve como propósito a oferta e expansão da formação docente, como também fomentar o acesso ao ensino superior e qualificar os profissionais da educação que já se encontravam no exercício da profissão, mas que não contavam com a certificação em nível superior, e para aqueles que não tiveram acesso ao ensino superior público e que pretendem ingressar na profissão docente.

A implantação do sistema UAB em parceria com as instituições autorizadas a ministrar ensino a distância foi responsável até o ano de 2007 pelo atendimento a 972.826 alunos segundo dados do Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância de 2008.

Na Universidade Federal da Paraíba que adotou o Sistema Universidade Aberta do Brasil através do Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, os cursos oferecidos pela UFPB Virtual na modalidade de educação a distância são os seguintes: Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Naturais, Licenciatura em Matemática, Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Letras – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Especialização em Gestão Pública Municipal,

Especialização em Educação no Campo, Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Aperfeiçoamento em Educação para a Diversidade.

Com a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil em parceria com a UFPB Virtual, tivemos em 2007 especificamente na Paraíba, a realização do primeiro vestibular e aqui apresentaremos os números que expressam o crescimento da educação a distância nesta universidade, a qual visa o atendimento da demanda de formação de professores via PARFOR e Demanda Social, destacando a distribuição por pólos, números de cursos e vagas no estado da Paraíba no período de 2007 a 2009.

TABELA 01 - Pólos, número de cursos e vagas no estado da Paraíba (2007-2009)

POLO/MUNICÍPIO	Nº DE CURSOS	VAGAS 2007	VAGAS 2008	VAGAS 2009	VAGAS TOTAIS
ARARUNA	07	100	110	184	394
CABACEIRAS	06	-	160	60	220
CAMPINA GRANDE	04	140	20	134	294
CONDE	06	100	110	134	344
COREMAS	06	-	280	60	340
CUITÉ DE MAMANGUAPE	06	70	80	110	260
DUAS ESTRADAS	06	110	60	100	270
ITABAIANA	10	50	370	260	680
ITAPORANGA	07	-	290	224	514
JOÃO PESSOA	05	140	40	180	360
LIVRAMENTO	04	-	50	65	115
LUCENA	05	-	130	70	200
MARI	06	-	130	80	210
PITIMBU	04	-	80	40	120
POMBAL	08	162	130	164	456
SÃO BENTO	05	-	160	160	320
TAPEROÁ	05	-	160	220	380

Fonte: DED/CAPES/MEC – Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com o exposto na tabela 01, os números de vagas mais expressivos estiveram concentrados no polo de Itabaiana nos períodos de 2007 a 2009, oferecendo inicialmente, 50 vagas; no ano de 2008 passou para 370 e em 2009, diminuiu para 260 vagas. Neste mesmo polo, tivemos também, o maior número de cursos ofertados (10), em virtude do

atendimento tanto a alunos provenientes da UFPB Virtual quanto a alunos dos cursos a distância do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco.

A oferta de educação a distância tem crescido de forma significativa, sobretudo, se considerarmos o papel que a mesma tem desempenhado no campo da formação docente quando oferece nos vestibulares dois tipos de demandas a serem atendidas: 1) Professor – oferta de formação para aqueles que já se encontram no exercício do magistério sem a qualificação em nível superior e, 2) demanda social – formação inicial para aqueles que ingressarão na profissão docente após o término do curso.

Esta oferta (EAD) tem sido ampliada principalmente do ano de 2004 a 2007 segundo Bielschowsky – Ex-Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação que deixou esta Secretaria em janeiro de 2011, ano também da extinção da SEED –, pois

Os números, oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), comprovam a permanente expansão do sistema de Educação a Distância. De 2003 a 2006, o número de cursos de graduação passou de 52 para 349, um aumento de 571%, de acordo com levantamento realizado pelo Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (Educacenso/INEP). O crescimento no ingresso de estudantes nesses cursos de Educação a Distância também superou expectativas. Eles passaram de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, uma elevação de 315%. (ABRAEAD, 2008, p.11)

O que Bielschowsky apresenta com base nos dados fornecidos pela Educacenso/INEP e pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008) é o crescimento significativo que a ead obteve na oferta de cursos e número de ingressos de estudantes nesta modalidade, atingindo os percentuais de 571%, referente ao crescimento de cursos de graduação e 315% referente ao crescimento do ingresso de estudantes até o ano de 2006.

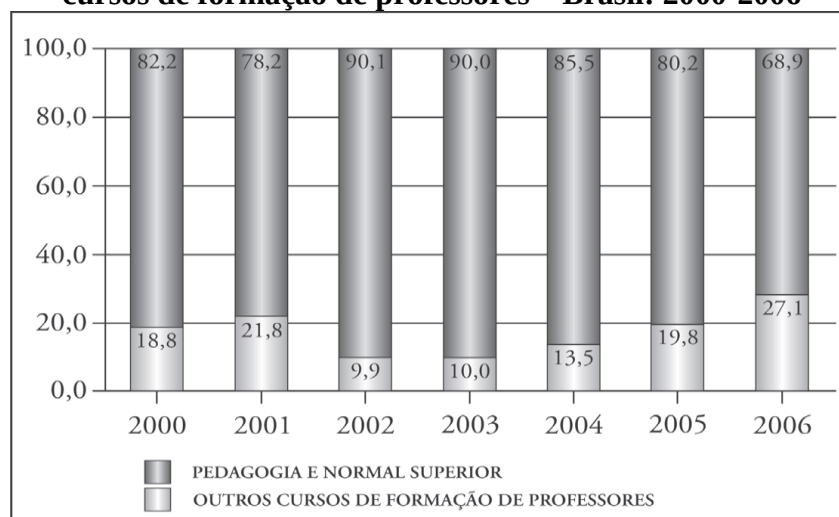
O ex-Secretário de Educação a Distância, Carlos Bielschowsky na ocasião do seminário preparatório para a 4ª Conferência de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada no ano de 2010 apresentou dados sobre o crescimento da EAD que se deu no espaço do setor privado que revelou a grande maioria de oferta de cursos, como também a expansão do Sistema Universidade Aberta do Brasil, pois

já são quase 3 milhões de estudantes em EaD no Brasil, sendo grande a presença do setor privado. No entanto, segundo ele, a UAB hoje já conta com mais de 45 Instituições de Ensino Superior (IES) integradas, tendo sido implantados 557 polos, com um total de 170 mil alunos de graduação e 80 mil em nível de especialização. A previsão é de 600 mil estudantes em 2012. (LAPA & PRETTO, 2010, p.90)

A partir dos dados divulgados sobre o crescimento da EAD em número de matrículas, cursos e polos temos um panorama geral da expressão que esta modalidade de educação adquiriu, embora se questione a qualidade da formação oferecida, sobretudo nos cursos de formação de professores, pois a política nacional de formação docente ao ter empregado esforços para diminuir o déficit da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, de outro lado, apresenta problemas quanto ao funcionamento da EAD em termos da infraestrutura precária que abriga a maioria dos polos de apoio presencial e de comunicação em virtude da precariedade da velocidade em que transitam as informações no uso da plataforma moodle, isto considerando a realidade dos municípios mais afastados da capital, onde se encontra instalada a sede dos cursos ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil integrado com as universidades públicas.

Especificamente tratando da formação de professores no Brasil no cenário de educação a distância, os cursos de pedagogia e normal superior foram os que mais cresceram em número de matrículas se comparados às matrículas dos demais cursos de licenciatura, considerando o período entre os anos de 2000 a 2006 de acordo com os dados do MEC/INEP apresentados por Giolo (2008).

Tabela 02 – Evolução percentual das matrículas EAD em cursos de formação de professores – Brasil: 2000-2006



Fonte: MEC/INEP disponível em Giolo (2008)

A expansão de oferta de educação a distância no Brasil tem sido significativa em virtude do investimento massivo em políticas públicas de educação, principalmente no que se refere a formação dos professores que atuam na educação básica, sobretudo, a oferta de cursos de pedagogia e normal superior que tem como objetivo a formação de docentes para atuar

nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais tinham apenas a formação de nível médio realizada em cursos de magistério e que se encontravam sem a devida qualificação (em nível superior), uma vez que a LDB 9394/96 coloca a qualificação e certificação como exigências para admissão na profissão.

Porém, Oliveira (2008, p.04) ao realizar uma análise sobre a expansão da Educação a Distância no Brasil e sua relação com a formação de professores, coloca em questão o papel assumido pela EAD porque em sua opinião esta modalidade de educação

[...] revela-se um movimento neopragmático na formação online de educadores, mediante: atendimento massivo, voltado a um grande contingente de educadores; ênfase na noção de competência e na prática educativa, por vezes em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos; retomada da formação em cadeia, mediante uso extensivo de tutoria. Situada como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, a EAD, ao ser instituída pelo Estado, assume um caráter predominantemente instrumental, mostrando-se subserviente às atuais políticas educacionais, na medida em que contribui com a redução de custos e desenvolve programas de formação de educadores em congruência com a racionalidade da reforma educacional supracitada.

Nesse sentido, Oliveira (2008) responsabiliza o Estado pela estratégia de atendimento massivo da EAD utilizada enquanto política pública de educação para garantir a formação de docentes em massa, viabilizando o acesso de educadores ao processo de formação em serviço ou inicial, mas sem conseguir imprimir qualidade a esta formação que deveria considerar os pressupostos “acadêmico-científicos” que se pautam pela tríade ensino-pesquisa-extensão.

Diante desta situação apontada por Oliveira (2008) sobre a expansão da educação a distância e seus entraves no percurso formativo docente, destacam-se a ênfase na formação de competências estabelecida nos currículos dos cursos de licenciatura e a certificação de professores em massa, na esteira da redução de custos (financiamento da educação), tendo para isto que contar com

Novas e crescentes articulações e alianças [...] em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, [...] entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.4-5)

O cenário educacional brasileiro contou, portanto, com esta engenharia de articulações e alianças, sobretudo, com o setor privado para constituir e fazer funcionar as políticas públicas de educação e entre elas, destaca-se o próprio funcionamento da EAD no setor privado que tem crescido vertiginosamente na oferta de cursos de graduação, como também de pós-graduação e entre eles, os de formação de professores.

De outro lado, temos o regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal, favorecendo desta forma, a criação de uma enxurrada de programas de formação a distância no âmbito das universidades públicas adotando o Sistema de Universidade Aberta do Brasil, compreendendo que para além da oferta de formação inicial e continuada seria necessário, o reconhecimento dos limites e possibilidades que a formação em ead apresenta, e a representação dos sujeitos por ela atendidos principalmente para aqueles profissionais sem a qualificação em nível superior que residem em locais distantes dos grandes centros urbanos, já que esta é a realidade vivenciada pela maioria dos professores da educação básica que se encontram matriculados nos cursos de licenciatura a distância.

Não se pode esquecer que para a concretização desta realidade que envolve a política pública de formação docente estão as exigências de qualificação e certificação dos professores, especialmente para o magistério da educação básica, onde se encontrava um grande contingente de profissionais atuando sem formação em nível superior.

Tais exigências foram previstas desde os acordos resultantes da Conferência Mundial de 1990 na Tailândia e foram fortalecidas na LDB 9394/96 no item que trata da formação dos profissionais da educação.

A referida Lei, no parágrafo § 4º do Artigo 87 da LDB 9394/96 diz: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2007, p.30), a má interpretação deste artigo acabou por gerar conflitos e incertezas para aqueles que já atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, pois se tratava aqui de admissão/ingresso para o magistério do ensino público, e nesse sentido a legislação é clara quando “[...] fala em admissão de professores com nível superior completo, o que quer dizer que, quem já foi admitido antes da legislação, tem direitos adquiridos” (LINHARES E SILVA, 2003, p.311).

Portanto, mesmo com todo esse mal estar, a expansão do ensino superior foi inevitável com a oferta de cursos presenciais e semi-presenciais (a distância) contando com o reforço do setor privado das instituições de ensino superior e de outro lado, a oferta de educação a distância que se tornou expressiva no Brasil a partir do ano de 2000, enquanto as IES tem seu crescimento expressivo ainda nos anos de 1990, logo após a sanção da LDB 9394/96 num

cenário ancorado nas grandes mudanças tecno-científicas que se pautavam por uma educação baseada na formação de competências,

especialmente nos anos 90, no bojo das transformações tecnológicas trazidas, por um lado, pelas redes telemáticas e pela disseminação dos computadores pessoais (PCs) e, por outro lado, pela influência das teorias sociais relacionadas com a pós-modernidade, observa-se o aparecimento de concepções de formação inspiradas na idéia de uma “sociedade do saber e da informação”. Em tal contexto, de complexidade e de reflexividade, a educação passa a ser identificada com a transmissão de saberes ao longo de toda a vida de todos os indivíduos e não mais como um rito de iniciação social e um treinamento para o trabalho que, uma vez adquiridos, tornavam o indivíduo apto de uma vez por todas a viver em sociedade. (BELLONI, 2009, p.35)

Esta crítica de Belloni (2009) coloca em questão o tipo de educação a ser oferecida para os sujeitos que agora transitam dentro de um novo modelo de sociedade, a do conhecimento, estabelecida no final do século XX, como sendo o referencial de formação que se pauta por uma educação realizada ao longo da vida, que não se ampara de forma reducionista nos pressupostos de formação apenas para o mundo do trabalho, mas que vai requerer dos sujeitos em formação maiores acessos a informação e comunicação, como também, o domínio do conhecimento adquirido e sua utilização para a vida em sociedade e a mobilidade desse mesmo conhecimento transformado em investimento para o capital.

É no cenário da sociedade do conhecimento que assistimos o discurso da qualidade da educação, vinculada a uma lógica neoliberal interligada a critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos, haja vista, a grande demanda por educação, destacando-se os pacotes de reformas implementadas na educação básica e educação superior na década de 1990 no Brasil.

A educação brasileira nos anos de 1990 respirava a lógica da avaliação voltada para verificação de desempenho dos estudantes, sobretudo na educação básica com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como também a criação de programas de formação inicial e continuada com vistas a qualificação/certificação de professores, pois “as reformas educacionais em curso procuram articular a educação escolar ao atual processo de acumulação de capital, denominado comumente como reestruturação produtiva” (SOUSA JÚNIOR, 2001, p.06).

Nesse sentido, a educação de uma forma geral foi pressionada para se ajustar aos moldes das exigências dos organismos internacionais e a educação a distância adentra este cenário, contando com o aparato tecnológico para atender a demanda de formação que não

conseguiu ser esgotada mesmo com a oferta de programas de formação docente criados após a sanção da LDB 9394/96, no formato de educação presencial.

É claro que tal demanda de formação não conseguiria ser atendida em sua plenitude a tal ponto de formar/certificar todos os profissionais da educação já há anos no exercício do magistério, ainda mais, se olharmos para a realidade das pessoas que se encontram residindo e trabalhando nas mais distantes áreas do território brasileiro que apresentam dificuldades tanto de acesso a escola quanto a universidade.

Como os programas de formação realizados na modalidade presencial, através dos cursos de licenciatura não foram e nem tão pouco seriam suficientes para atender a totalidade da demanda de professores sem formação em nível superior, a outra estratégia utilizada passou a ser a Educação a Distância, configurada com ênfase no cenário das políticas públicas de educação na década dos anos de 2000.

A atuação da EAD no Brasil, principalmente no ensino superior se deu em virtude do papel que esta modalidade de ensino passou a desempenhar amparada legalmente na lei da educação 9394/96, a qual destaca a oportunidade de acesso das populações jovem e adulta proporcionada pela EAD aos que não tiveram a chance de ingressar na educação superior convencional (ensino presencial), sobretudo, favorecendo também o campo da formação de professores, ou seja, a EAD pode ser concebida “[...] como uma segunda oportunidade para os que não tiveram acesso ou abandonaram o ensino regular” (BELLONI, 2009, p.91).

Para além da oportunidade de acesso das pessoas a educação seja básica ou superior proporcionada pela EAD, está a questão do modelo de formação adotado, de forma mais específica nos reportamos ao modelo de formação de professores, já que o Estado prover os recursos para funcionamento desta modalidade de educação.

Estamos aqui nos referindo ao investimento em política pública de formação docente realizado no âmbito das universidades públicas em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando o modelo de formação semi-presencial e virtual, onde os alunos/aprendentes têm acesso e comunicação com tutores, professores e até mesmo com seus colegas de curso, como também acessam os materiais disponíveis para estudo das disciplinas na plataforma moodle.

Ao se tratar de educação a distância e de programas de formação docente realizados nesta modalidade não estamos colocando em xeque a qualidade dos cursos, pois universidades sérias e comprometidas com o ensino presencial vêm admitindo e realizando parcerias na oferta de ensino semi-presencial e a distância. O que tem sido de fato preocupação na

educação a distância são os programas de formação docente geralmente constituídos sob as bases de projetos governamentais, uma vez que

[...] os novos projetos governamentais em EAD preocupam-se em seguir modelos previstos por organismos externos, sobretudo, os apresentados pelo Banco Mundial para a educação, e que são orientados quase que exclusivamente para o treinamento em serviço, a formação ou capacitação para o trabalho, a “fluência tecnológica”, ou seja, a preparação de quadros humanos que possam ser utilizados na produção e no consumo dos bens (entre eles, o maior, a informação veiculada) de forma acrítica. (KENSKI, 2003, p.105)

Diante do exposto por Kenski (2003) sobre a estrutura dos projetos governamentais de EAD, observamos que as políticas educacionais, entre elas, a de formação docente não foge a lógica imposta pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, e a formação em serviço se impôs na agenda da política de formação docente no Brasil, na década de 1990, ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96.

Não podemos dizer que em sua essência, a formação dos professores através do modelo de educação a distância venha se dando de forma acrítica, pois não consideramos que estes sujeitos absorvem conteúdos prontos e tão pouco sejam incapazes de refletir a lógica incorporada nos projetos de governo, uma vez que constantemente vivenciam as regras do jogo implantadas nas escolas onde trabalham, convivendo com uma série de programas e projetos a serem implementados com o discurso da melhoria da qualidade da educação.

Quando se trata de assegurar a formação docente em serviço, temos de um lado, o discurso e a perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica e de outro, o investimento no aperfeiçoamento do trabalho docente.

Porém, existe um impasse no que se refere ao esvaziamento do trabalho docente, sobretudo, quando a prática pedagógica vai requerer o domínio das inovações tecnológicas que geralmente estes profissionais não conseguem acompanhar, seja pela falta de acesso direto as mídias eletrônicas, também por não saber manusear os equipamentos eletrônicos e até mesmo por não ter habilidade com o sistema de navegação da Web, entre outras questões vivenciadas por estes sujeitos que não tiveram as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento veiculado pela rede telemática e que as crianças e jovens do século XXI tão bem dominam, pois se encontram bombardeados pela velocidade das informações e comunicações.

Desta forma, acreditamos que a formação em serviço realizada na modalidade de educação a distância contribui para a reflexão sobre o exercício da atividade docente no espaço da escola de educação básica quando os professores que estão em formação nos cursos de licenciatura a distância necessitam aprender a lidar com uma formação que agora se pauta pela adoção de práticas pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, quando precisam ter o domínio de acesso a rede (internet), se comunicar em tempo real através de chats, MSN, criar e escrever e-mails, entre outras atividades que irão compor o cotidiano de sua prática formativa no espaço da virtualidade, compreendendo também as limitações e possibilidades criadas por este canal de aprendizagem.

Apesar dos grandes desafios instalados no percurso formativo dos professores da educação básica, não podemos negar os efeitos que a educação a distância tem promovido no sentido de oferecer novas ferramentas para a produção do conhecimento num mundo globalizado que coloca à educação demandas de formação/capacitação de acordo com as exigências e mudanças do mercado de trabalho.

Com a finalidade de expressarmos o crescimento da educação a distância, no campo da formação de professores, temos a seguir os números de matrículas de docentes da educação básica em cursos de graduação, de acordo com o cruzamento de dados do censo dos professores da educação básica com os dados do censo dos estudantes da educação superior de 2009.

QUADRO 05 – Quantitativo de matrículas de docentes da educação básica na educação superior em 2009

Nº de matrículas de docentes da educação básica em cursos de graduação	381.214
Nº de matrículas de educadores em cursos presenciais	206.610
Nº de matrículas de educadores em cursos de educação a distância	174.604
Nº de educadores matriculados em cursos de pedagogia	192.965
Nº de educadores matriculados em cursos de letras	44.754
Nº de educadores matriculados em cursos de matemática	19.361
Nº de educadores matriculados em cursos de história	14.478

Fonte: site do MEC/2011, acesso em 03 de março de 2011.

Podemos destacar a partir do quantitativo de matrículas em curso de graduação que o maior número de professores da educação básica se encontra matriculado nos cursos de Pedagogia com um número de 192.965 alunos. Isto significa que temos nos anos iniciais do ensino fundamental um déficit de professores que se encontra em exercício, mas que não possuem a formação em nível superior, com curso de licenciatura.

Segundo Censos Escolar e da Educação Superior de 2009, no hall das licenciaturas freqüentadas pelos professores da educação básica em serviço estão os cursos de: Letras com 44.754 matrículas, Matemática com 19.361, e História com 14.478. De outro lado, temos a realidade dos estudantes da educação superior que preferem os cursos de: Direito, com 8.891 matrículas, Administração com 5.809 e serviço social com 4.259, porém, com base nos dados dos referidos censos, encontram-se professores freqüentando ainda os cursos das engenharias, psicologia, entre outros.

Diante deste dado, observamos que os professores da educação básica em sua maioria tem buscado realizar sua formação geralmente nos cursos de licenciatura, seja na modalidade presencial ou a distância e encontramos ainda aqueles que preferiram fazer opção pelos cursos de engenharia e psicologia.

Esta realidade talvez possa indicar o desejo de mudança de profissão, considerando o cenário da precarização do trabalho docente, a insatisfação com os anos de trabalho dedicados a docência, como também as péssimas condições de trabalho, falta de política de remuneração salarial mais efetiva, e até mesmo por falta de plano de cargos e carreiras ainda não assegurados por governos estaduais e municipais, ou seja, diante de tantas dificuldades instaladas na profissão docente sofrem a chamada síndrome de Burnout¹⁷

Expressivamente, os números em educação a distância têm demonstrado que esta modalidade de ensino ampliou seus espaços de atuação e de formação, expandindo sua parceria com as universidades públicas, as quais se inserem na categoria de instituições integradas (BELLONI, 2009) que tanto trabalham com ensino presencial (convencional) e ensino a distância.

Vale destacar que as universidades públicas ao realizarem a oferta de formação docente com o objetivo de expandir e interiorizar o acesso das pessoas ao ensino superior na modalidade de educação a distância, utilizam o sistema de universidade aberta que trata da articulação entre as instituições de ensino superior já existentes, e este sistema em sua estrutura organizacional encontramos distribuídos em duas categorias a saber: instituições especializadas (single-mode) e integradas (dual-mode).

As instituições especializadas se destacam por trabalhar exclusivamente com educação a distância, por sua abrangência em nível nacional, contando com orçamentos independentes,

¹⁷ um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. *Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (GUGLIELMI & TATROW, 1998).

enquanto que as integradas desenvolvem experiências na área de EAD, mas não de forma exclusiva, pois também trabalham com educação presencial.

Destacam-se no âmbito das universidades abertas na categoria especializadas as seguintes: Open University Britânica (UKOU), Universidad Nacional de Educación a Distancia Espanhola (UNED), Fern Universitat alemã, Universidade Aberta de Portugal e Open Universitat da Holanda, todas situadas na Europa. Segundo Belloni (2009, p.93)

Do ponto de vista formal, estas instituições têm o mesmo estatuto das universidades convencionais, obedecendo às mesmas regulamentações, sendo representadas nos conselhos nacionais de instituições de ensino superior e tendo seus diplomas o mesmo valor formal que os do ensino convencional (embora nem todos tenham o mesmo valor de mercado).

As universidades estrangeiras, a exemplo das citadas anteriormente, apresentam experiências exitosas em oferta de educação a distância, são instituições especializadas e também de ensino público, elevando-as às mesmas condições das universidades convencionais, principalmente em termos de sua constituição legal e de representações em conselhos de educação superior, embora Belloni (2009) destaque que os diplomas por estas universidades conferidos não se equiparem ao valor de mercado estabelecido para os diplomas de cursos em nível presencial.

Mas, no Brasil ao tratar da certificação daqueles que irão concluir cursos na modalidade a distância, há um aparato legal estabelecido no Art. 5º do Decreto Nº 5.622 de 2005 que “Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional”, portanto, é conferido ao diploma de cursos de EAD o mesmo status do diploma de cursos presenciais.

Retomando, a leitura dos dados apresentados no quadro 05 sobre o quantitativo de matrículas de professores da educação básica no ensino superior, tendo como referência o censo de 2009, percebemos que é expressivo o número de professores que se encontram matriculados em cursos de graduação, e mais ainda quando se vê que tem aumentado significativamente o número de matrículas em EAD (174.604) que se aproxima do total investido no ensino presencial (206.610), ou seja, a diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância é de 32.006 matrículas.

Destaca-se aqui, o maior número de matrículas em cursos de pedagogia e para isto, consideramos é claro, que a modalidade da educação básica que apresenta também o maior número de matrículas é o ensino fundamental, mais especificamente, os anos iniciais da referida modalidade, portanto, acreditamos que esta expressividade de matrículas na educação

superior no referido curso, tem como objetivo a formação inicial, incluindo-se ainda o atendimento de professores que atuam na modalidade de educação infantil e, portanto, representam o público alvo desta demanda. A seguir temos os cursos de letras, matemática e história que apresentam menos de 50% do número de matrículas do curso de pedagogia.

Já no que diz respeito as licenciaturas das áreas das ciências exatas e da natureza, embora não seja nosso foco de estudo, consideramos a necessidade de apresentar também os números que fazem referência a evolução da matrícula, ingresso e conclusão em cursos de licenciatura nas modalidades presenciais e a distância nestas áreas entre os anos de 2002 e 2009.

QUADRO 06 - Evolução da matrícula, ingresso e conclusão das licenciaturas, presenciais e a distância em cursos de matemática, química, física e biologia entre 2002 e 2009

2002 – N° de matrículas	167,9 mil
2009 – N° de matrículas	248,7 mil
2002 – N° de ingressos	64,5 mil
2009 – N° de ingressos	83,4 mil
2002 – N° de concluintes	21,6 mil
2009 – N° de concluintes	39,8 mil

Fonte: site do MEC/2011

A evolução do número de matrículas entre os anos de 2002 e 2009 nos cursos de licenciaturas nas áreas de ciências exatas e da natureza, ofertados nas modalidades presencial e a distância se mostrou significativo, considerando o aumento de 80,8 mil vagas em 07 anos, porém, quanto ao número de ingressos, este representa um aumento de apenas 18,9 mil, ou seja, as matrículas dos alunos são efetivadas nestes cursos, porém, menos de 50% ingressam de fato nos referidos cursos, tendo como referência os dados de 2002 a 2009.

Dado mais preocupante se apresenta no número de conclusão dos cursos das áreas de ciências exatas e da natureza que entre os anos de 2002 e 2009 cresceu de 21,6 mil para 39,8 mil, que embora represente um crescimento de mais de 80%, ainda é um percentual inexpressivo, ao compararmos com o número de matrículas nos cursos de matemática, química, física e biologia que cresceu de 167,9 para 248,7 mil em 07 anos respectivamente.

O acesso de professores da educação básica a cursos de licenciatura tem sido possibilitado, haja vista o investimento em formação docente via política pública de educação respaldada pela própria Lei da Educação N° 9394/96 que ao não dar conta do atendimento da demanda de formação manifestada nas décadas de 1990 e 2000 em cursos na modalidade presencial, legitima ainda esta oferta em cursos de formação inicial e continuada na

modalidade de educação a distância, que resultou com a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2005 para dar tal suporte a política pública de formação docente brasileira.

Os dados do censo escolar de 2009 apresentados no site do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2011 revelam a evolução que o campo da formação docente obteve desde a adoção do Sistema Universidade Aberta do Brasil no ano de 2005, embora destaque também a evolução deste tipo de formação em cursos na modalidade presencial.

A expansão do sistema Universidade Aberta do Brasil com a oferta de cursos de formação inicial e continuada se deu também por região, contando atualmente com instalação de polos de apoio presencial nas vinte e sete (27) unidades da federação, segundo análise do ex-ministro da Educação Fernando Haddad em notícia veiculada no site do MEC em 03 de março de 2011.

2.4. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual

A Política de formação docente que se configurou no cenário da Universidade Federal da Paraíba nos anos de 2000 com a adoção do Sistema de Universidade Aberta, de forma mais específica no ano de 2006 quando provocou mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da formação em nível superior e mais ainda nos cursos de licenciatura da referida universidade, significou avanços sobretudo, na concepção de um processo formativo que extrapola os limites físicos da sala de aula dos cursos presenciais e passa a conceber este mesmo processo pela via da educação a distância através da implantação do sistema de universidade aberta.

Tal sistema diferente da realidade brasileira do século XXI já era fato na Europa desde os anos de 1970, trabalhando na perspectiva da promoção de aprendizagem aberta e a distância, apresentando bons indicadores de satisfação em torno da oferta de educação na modalidade a distância. Isto porque, não podemos negar que

De modo geral, as novas formas de educação aberta utilizam práticas de EaD para atender às diversidades de currículos e de estudantes e para responder às demandas nacionais, regionais e locais. Os imperativos econômicos estão presentes uma vez que a educação aberta constitui um segmento específico de mercado que tem potencialidades globais. Os interesses públicos e privados organizam-se para atender a estes mercados onde a educação aparece como uma nova mercadoria. (BELLONI, 2009, p.16)

Mas, analisando o cenário brasileiro no que envolve as práticas de ead e sua expansão enquanto modalidade educacional podemos observar que as mudanças vivenciadas no âmbito

deste tipo de educação nos anos de 2000 no campo da formação docente tratou de incorporar práticas pedagógicas agora mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

O uso das TIC no processo formativo inicial e continuado de professores da educação básica, contou com a implementação de plataforma de aprendizagem aberta, neste caso, o uso do moodle, com todo aparato tecnológico da rede informática (ambientes virtuais de aprendizagem, com uso de fóruns, chats, acesso e submissão de exercícios, tudo organizado em formato de sala de aula, só que virtual), o qual foi viabilizado pelo uso da internet que possibilitou interação e comunicação entre os sujeitos inseridos no processo de educação a distância em contextos que envolvem tempo real (síncrono) e tempo não real (assíncrono).

Cabe-nos aqui dizer que com a globalização do capitalismo assistimos ao desenvolvimento e fortalecimento das relações sociais e econômicas em escala mundial, pois se estabeleceu a emergência de uma tendência dialética que mobiliza “o global e o local” numa relação intrínseca, perpassando desta forma, os espaços que concebem a vida social, econômica, cultural e, sobretudo, educacional dos sujeitos.

Giddens (1997) em suas análises sobre a modernidade trata dessa tendência dialética (global-local) relacionando-a com as esferas econômica e tecnológica, sendo considerado esta última como essência da globalização, por gerar desenvolvimento e retorno (lucro) imediato ao capital.

Esta análise de Giddens (1997) é, portanto, a realidade vivenciada no contexto do século XXI em que percebemos intensamente o papel exercido pelas tecnologias da informação e comunicação viabilizando a expansão e desenvolvimento dos mercados, como também, fortalecendo o campo educacional na formação de perfil profissional qualificado para atendimento das demandas de mercado.

Não obstante, a educação passou a ser setor responsável por uma formação e qualificação desenhadas dentro de um perfil que engloba o uso das diversas mídias educativas no processo pedagógico revolucionadas pela tecnologia, sobretudo, ao se tratar de aplicá-las a formação docente e de forma mais específica, a formação em serviço.

Com vistas a pensar o contexto de formação docente em serviço a fim de proporcionar o atendimento e melhoria da educação básica para todos e contando com o regime de colaboração dos entes federados (União, Estados e Municípios), para realizar a oferta deste tipo de formação, destacou-se como um dos pontos de pauta na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem (1990), que consta no Documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, no Artigo 07, o item “Fortalecer as alianças”.

O artigo supracitado da referida Declaração faz referência a responsabilidade que a União, Estados e municípios devem ter no sentido de realização do fortalecimento das alianças com os organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), para realizar a oferta de educação básica pública e de qualidade, uma vez que

[...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. [...] Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.4-5).

A partir então do que ficara estabelecido na Declaração Mundial de Educação para Todos, percebemos como este fortalecimento foi possível no âmbito do regime de colaboração entre agências internacionais reguladoras da educação nos países em desenvolvimento e os sistemas educacionais, pois os acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, contribuíram para a formatação de um cenário de criação e implementação de diversos tipos de políticas educacionais, entre elas, destacamos: política de investimento na educação básica com enfoque no ensino fundamental através da criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e política de formação docente em serviço através da criação de programas e projetos de formação com oferta de cursos de licenciatura, para aqueles que atuam no magistério da educação básica sem a formação em nível superior.

E mais ainda, se observou que com a onda crescente de políticas públicas de educação no Brasil, os seus resultados necessitariam ser verificados e para tal fim, o campo da avaliação seria, portanto, a ferramenta de destaque para responder ao que estava previsto nos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, configurando assim o papel do estado avaliador perante a execução das políticas públicas de educação, pois segundo Afonso (2000, p.49)

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

De acordo com Afonso (2000) já na década de 1980, a avaliação se constituía como fim para regular/o sistema educativo nas ações que se orientavam para implantação de políticas de descentralização que começara a ser implantada no sistema educacional brasileiro, com maior ênfase na década de 1990, adotando para tanto, o discurso da gestão democrática.

Desta forma, o Brasil nos anos de 1990 adotou estratégias de políticas de avaliação entre elas, a de avaliação da educação básica, através da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que realiza seus exames a cada dois anos e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); e ainda no que se refere ao sistema de avaliação do ensino superior, tivemos no governo de Itamar Franco, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Públicas (Paiub) e no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Exame Nacional de Cursos (Provão), sendo este último, substituído pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante (ENADE) em 2004, pois utilizando tais instrumentais para aferir a qualidade da educação brasileira, observamos que

As avaliações praticadas pelos Estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder. (...) O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase mercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 175-176)

A finalidade com que têm sido realizadas as avaliações, estabelecendo indicadores para mensurar a qualidade da educação pública brasileira reflete uma lógica de mercado balizada por dados quantitativos que resulta na organização de política de descentralização de gestão e de financiamento, desresponsabilizando desta forma, o poder estatal do cumprimento de suas obrigações quanto a oferta e bom funcionamento da educação pública brasileira, sobretudo quando se refere ao financiamento desta.

Ao situarmos aqui as políticas de avaliação da educação pública brasileira (educação básica e superior), o fazemos no sentido de visualizar o panorama que se instalou também no

âmbito da constituição da política de formação docente porque ao passo que se tem a preocupação em avaliar os indicadores educacionais estabelecendo o discurso pela melhoria da qualidade da educação, conseqüentemente, se faria necessário rever os processos de formação inicial e continuada de professores.

Destacaremos aqui, o exemplo da política de formação docente adotada pela Universidade Federal da Paraíba, inicialmente com Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP) no ano de 1997 e uma segunda política que foi implementada no ano de 2006 com a criação dos cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância através do Sistema Universidade Aberta do Brasil e a UFPB Virtual, aqui especificamente trataremos do Curso de Pedagogia a Distância, já que trabalhamos na perspectiva de identificar junto aos egressos (professores da educação básica) do referido curso, as contribuições que este trouxe para melhoria de sua prática profissional.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância apresenta a estrutura do curso semi-presencial, destacando o papel que tem desempenhado a UFPB na oferta de formação desde o primeiro programa de formação de professores que foi o PEC/RP e a adoção desta segunda política nos anos de 2000, representada pela oferta de educação a distância para professores da educação básica, pois,

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem como uma de suas principais e históricas missões institucionais o contínuo desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria da Educação no Estado, desafio que vem sendo enfrentado por aqueles que reconhecem a relevância social e o papel das licenciaturas na consecução deste objetivo. Nesse contexto, a Instituição oferta, atualmente, 56 (cinquenta e seis) cursos de graduação, entre os quais 16 (dezesesseis) são cursos de licenciatura, praticamente de todas as áreas do conhecimento, com um total de 3.372 vagas anuais em seus processos seletivos. Deste total, 240 vagas destinam-se ao Curso de Pedagogia (Processo Seletivo Seriado, 180; PEC-RP, 60), desenvolvido nos turnos diurno e noturno, com as seguintes áreas de aprofundamento: Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DISTÂNCIA, 2006, p.04). (Anexo M).

Percebe-se a partir da experiência satisfatória proporcionada pelo PEC/RP enquanto programa que a oferta de formação de professores na modalidade presencial foi o primeiro passo que a UFPB trilhou no sentido de atender o previsto pela LDB 9394/96 no que tange a formação dos profissionais da educação.

Porém, após 10 anos de experiência (1997-2006) com o Programa Estudante Convênio Rede Pública, contando com a realização de dois seminários de avaliação do referido programa na UFPB, já começara as discussões em torno da configuração de um novo cenário que compreendia a oferta de educação a distância, e para isto, tivemos a adoção do sistema Universidade Aberta do Brasil¹⁸ oferecendo cursos de licenciatura virtuais, dispondo de acesso as tecnologias de informação e comunicação, pois se fez necessário que as universidades públicas se preparassem para

[...] atender uma demanda reprimida de professores das redes públicas municipais que não têm acesso a um curso de Licenciatura na forma presencial, justificando-se, a necessidade de a UFPB oferecer cursos de Licenciatura na modalidade a distância (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DISTÂNCIA, 2006, p.04).

O impacto desta política adotada no formato de ead exigiu esforço dos profissionais da educação que atuam no âmbito do ensino superior para aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem de professores da educação básica, mais ainda, quando foi implementado o uso da plataforma moodle e os professores tiveram que preparar os conteúdos das disciplinas a serem ministradas, bem como realizando filmagem dos conteúdos através do uso de vídeo aulas.

O grande investimento feito na época pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED¹⁹/MEC) através de financiamento para a educação superior teve como objetivo melhorar os índices educacionais em todo o território nacional e mais ainda, nas regiões que apresentavam expressiva necessidade de minimizar os problemas educacionais, entre eles, a formação dos professores da educação básica que não tinham qualificação/certificação em nível superior, pois

Segundo dados do INEP, baseados no Censo Escolar de 2004, 12.985 docentes, cadastrados na Paraíba, atuam em instituições públicas de educação infantil (creches e pré-escolas), quantitativo bastante insuficiente para a cobertura neste segmento educacional. Destes, 2.461 possuem formação de nível superior, 9.588 possuem formação de nível médio e 600

¹⁸Sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18 Acesso em: 22/04/2012.

¹⁹ A Secretaria de Educação a Distância criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996 foi extinta no início do ano de 2011 e suas ações e programas foram vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

possuem apenas o ensino fundamental completo e, 336 sequer completaram este nível de ensino. A política nacional de educação infantil vigente no Brasil aponta, entre outras coisas, para a qualificação em nível superior como horizonte da formação destes professores, em médio e em longo prazo, admitindo, ainda, a formação em nível médio como requisito mínimo de qualificação profissional dos docentes que atuam na educação infantil. Dado que 74% dos docentes que atuam na educação infantil no estado da Paraíba possuem apenas a formação em nível médio, a necessidade de qualificação em nível superior de profissionais com conhecimentos específicos para atuar no espaço social da educação infantil, compreendido como um espaço com características próprias, voltado à integração das funções cuidar e educar, torna-se imperiosa. (PROJETO DE CURSO DE PEDAGOGIA DISTÂNCIA, 2006, p.05).

Justifica-se assim, a partir dos dados do INEP de 2004 apresentados sobre a educação na Paraíba, a necessidade de oferta de formação docente com a criação do Programa Estudante Convênio Rede Pública na Universidade Federal da Paraíba e em seguida com a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil com a oferta de formação em nível superior, na modalidade a distância, uma vez que a política pública de educação do Governo Lulla em seu primeiro mandato (2002-2006) apontava para a urgência de melhoria dos índices da educação, sobretudo, da educação básica, incluindo-se aí também, a formação e qualificação de professores que atuam no chão da escola pública.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação em Educação Infantil se destaca como objetivo a formação de docentes para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, para o exercício da docência com crianças de 0 a 6 anos de idade.

A necessidade de se investir na formação de professores para atuação na educação infantil se coloca como uma das metas das políticas públicas de educação ao se conceber que esta modalidade é parte da educação básica e primeira etapa de formação das crianças que posteriormente ingressarão no ensino fundamental (de ordem e de cumprimento obrigatórios por parte do estado que assegura esta oferta de educação) e precisam estar habilitadas cognitivamente e também desenvolvidas no processo de socialização.

Desta forma, os profissionais da educação que trabalham ou trabalharão com educação infantil precisam de formação específica, uma vez que as diretrizes curriculares para a educação infantil (1999, p.02)²⁰ se pautam por esse debate quando explicita no Artigo 3º, inciso VI que

²⁰ Conferir anexo N.

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

Portanto, o curso de Pedagogia a Distância da UFPB atende as exigências postas nas diretrizes quando trata da formação dos professores para atuar na educação infantil, porém, o referido curso em sua estrutura atende a duas demandas de formação, sendo uma para professores que já atuam na educação básica, mas que não tem a formação em nível superior e outra, denominada de demanda social, para atender àqueles que ainda irão ingressar na carreira de magistério.

Ao se tratar nas Diretrizes para Educação Infantil da exigência de formação de professores habilitados especificamente para a referida modalidade de ensino, se considera para tanto, a promoção e constituição de propostas pedagógicas que observem as “[...] práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (ARTIGO 3º, INCISO III DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1999, p.01).

As práticas de educação e cuidados a serem desenvolvidas no âmbito da educação infantil se configuraram como necessárias no campo das políticas públicas de educação nos anos de 1990, ao se entender que o investimento na melhoria da educação básica perpassa inicialmente a modalidade de educação infantil, a qual se caracteriza como primeira etapa de formação dos sujeitos, e mais ainda, representou a valorização dos profissionais da educação que já atuavam em creches e pré-escolas.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância da UFPB ao referenciar que o curso habilitará o profissional para atuar na educação infantil, destaca o papel histórico que as creches enquanto espaço que atende as crianças na referida modalidade de educação, inicialmente eram concebidas como lugar para guardar crianças, e estas tiveram sua origem a partir do processo de industrialização no contexto da expansão do capitalismo que segundo Didonet (2001, p. 12) descreve que,

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-

trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

Esta é, portanto, uma realidade que ainda se manifesta na sociedade do século XXI, porém, o que se diferencia de seu cenário inicial de criação é toda a luta travada e organizada em torno da constituição de políticas públicas de educação objetivando a melhoria da qualidade da educação básica, o que passou a exigir formação/qualificação dos profissionais que trabalham ou trabalharão atendendo a crianças em creches, como também, a luta por melhores condições de trabalho e organização de propostas pedagógicas para as instituições que trabalham com educação infantil.

Ao situar historicamente no PPP do curso, a origem das creches, e seu papel de corresponsabilidade na formação das crianças pequenas, destaca-se ainda a importância da formação de profissionais para atuar no atendimento das crianças que se encontram na educação infantil, pois historicamente observamos que as creches assumiram um papel social equivocado quando eram compreendidas com a finalidade de guardar as crianças pequenas, constituindo desta forma, o caráter assistencialista destas instituições.

2.5. O Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual: estruturas curricular e pedagógica

Antes de adentrarmos a descrição da estrutura curricular e pedagógica do curso de Pedagogia a Distância da UFPB se faz necessário conhecer os termos utilizados para designar os procedimentos adotados no cotidiano do curso: **Desafios** correspondem a atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados na plataforma moodle e provas; **Trilhas** se referem ao manual do curso, onde constam os textos e atividades que são postadas também na plataforma, neste mesmo manual ainda constam indicações de vídeos e leituras; **Aprendentes**, termo cunhado para designar alunos; por fim, **Mediadores** que são os Professores e Tutores a distância.

O Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal da Paraíba com habilitação em educação infantil apresenta em sua estrutura curricular 04 (quatro) núcleos de estudo “complementares e interdependentes, cada um dos quais sendo desenvolvidos em um ano letivo, divididos em 02 semestres. A integralização curricular perfaz um total de 3.225 (três mil, duzentos e vinte e cinco) horas e 215 (duzentos e quinze) créditos”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DISTÂNCIA, 2006, p.11). A referida carga horária

do curso corresponde a um período mínimo de 04 (quatro) anos, dividido em 08 (oito) semestres.

Os núcleos de estudo que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia estão assim organizados: Fundamentos da Educação (960hs), Fundamentos da Educação Infantil (720hs), Ciências Básicas e Metodologias da Educação Infantil (1.005hs) e Dinâmica do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (540hs).

Vale destacar que os componentes curriculares de Seminários Temáticos de Prática Curricular e o Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil estão interligados e perpassam os núcleos acima relacionados, ou seja, os seminários temáticos desempenham a função de preparar os aprendentes para o exercício dos estágios supervisionados, os quais são componentes práticos e realizados de forma presencial, diferentemente da maioria dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia a Distância realizados na modalidade não presencial, ou seja, a distância.

Apresentaremos, portanto, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual com suas respectivas disciplinas por semestre e carga horária com o objetivo de visualizar o panorama geral de formação dos professores que ingressam no curso através da demanda do PARFOR e Demanda Social, visto que esta é a primeira experiência vivenciada na modalidade de educação a distância no âmbito da formação de pedagogos pela Universidade Federal da Paraíba em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil.

QUADRO 07 - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia a Distância

1º Semestre				
Disciplinas	Carga Horária Total	Teórica	Prática	Estágio
Introdução a EAD	60	15	45	-
História da Educação Brasileira I	60	30	30	-
Sociologia Educacional I	60	30	30	-
Filosofia da Educação I	60	30	30	-
Português Instrumental	60	30	30	-
Matemática Instrumental	60	30	30	-
TOTAL	360	165	195	-
2º Semestre				
História da Educação Brasileira II	60	30	30	-
Sociologia Educacional II	60	30	30	-
Psicologia Educacional I	60	30	30	-
Filosofia Educacional II	60	30	30	-
Política Educacional	60	30	30	-
Seminários Temáticos de Prática Curricular I	45	25	20	-
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I	45	-	-	45
TOTAL	390	175	170	45

QUADRO 07- A – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia a Distância

3º Semestre				
Disciplinas	Carga Horária Total	Teórica	Prática	Estágio
Políticas Públicas e Educação Infantil	60	30	30	
Educação e Saúde I	60	30	30	
Psicologia Educacional II	60	30	30	
Ludicidade e Desenvolvimento da Criança I	60	30	30	
Antropologia Cultural	60	30	30	
Educação, Cultura e Mídia	45	25	20	
Seminários Temáticos de Prática Curricular II	45	25	20	
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil II	45			45
TOTAL	435	200	190	45
4º Semestre				
Ludicidade e Desenvolvimento da Criança II	60	30	30	
Educação e Saúde II	60	30	30	
Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Infantil	60	30	30	
Matemática na Educação Infantil I	60	30	30	
Didática na Educação Infantil	60	30	30	
Seminários Temáticos de Prática Curricular III	60	45	15	
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil III	60			60
TOTAL	420	195	165	60
5º Semestre				
Linguagem e Pensamento na Educação Infantil I	60	30	30	
Linguagens Artísticas na Educação Infantil I	60	30	30	
Ciências Naturais na Educação Infantil I	60	30	30	
Matemática na Educação Infantil II	60	30	30	
Avaliação na Educação Infantil	60	30	30	
Seminários Temáticos de Prática Curricular IV	60	45	15	
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil IV	60			60
TOTAL	420	195	165	60
6º Semestre				
Ciências Naturais na Educação Infantil II	60	30	30	
Ciências Sociais na Educação Infantil I	60	30	30	
Linguagem e Pensamento na Educação Infantil II	60	30	30	
Linguagens Artísticas na Educação Infantil II	60	30	30	
Literatura Infantil	60	45	15	
Seminários Temáticos de Prática Curricular V	60	45	15	
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil V	60			60
TOTAL	420	210	150	60

QUADRO 07- B – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia a Distância

7º Semestre				
Disciplinas	Carga Horária Total	Teórica	Prática	Estágio
Ciências Sociais na Educação Infantil II	60	30	30	
Corporeidade e Educação	60	30	30	
Currículo na Educação Infantil	90	45	45	
Gestão e Planejamento na Educação Infantil	90	45	45	
Seminários Temáticos de Prática Curricular VI	60	45	15	
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil VI	60			60
TOTAL	420	195	165	60
8º Semestre				
Saúde e Trabalho Docente	60	30	30	
Escola, Família e Sociedade	60	30	30	
Educação Inclusiva	60	30	30	
Organização e Conforto Ambiental	60	30	30	
Seminários Temáticos de Prática Curricular VII	60	45	15	
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil VII	60			60
TOTAL	360	165	135	60

No primeiro semestre letivo, os aprendentes cursam as disciplinas obrigatórias ou marcos teóricos – nomenclatura utilizada pelo curso para se referir a disciplina –, tendo neste primeiro período do curso um marco teórico de Introdução a EAD para que possam iniciar os primeiros contatos com a plataforma moodle, os textos, os exercícios, os fóruns, entre outras atividades, de forma a ensinar aos aprendentes a lidar com o uso do computador e da internet, como também conhecer os aspectos que compreendem a educação a distância.

A carga horária total do primeiro semestre é de 360 horas sendo dividida entre horas teóricas e práticas, observando aqui que a disciplina de Introdução a EAD é a que possui uma carga horária maior de horas práticas que corresponde a 45 horas, enquanto as disciplinas de História da Educação Brasileira I, Sociologia Educacional I, Filosofia da Educação I, Português Instrumental e Matemática Instrumental fica cada uma com 30 horas teóricas e 30 horas práticas respectivamente.

As disciplinas que compõem a estrutura curricular do segundo semestre letivo do curso de Pedagogia a Distância são: História da Educação Brasileira II, Sociologia Educacional II, Psicologia Educacional I, Filosofia Educacional II, Política Educacional, Seminários Temáticos de Prática Curricular I e Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I, contabilizando um total de 390 horas, sendo 175 horas/aulas teóricas, 170 horas/aulas práticas e 45 horas/aulas em Estágio Supervisionado que já começa no segundo semestre do curso e a disciplina de Seminários Temáticos de Prática Curricular I que contabiliza também 45 horas/aulas, divididas em 25 horas teóricas e 29 horas práticas.

Enquanto as demais disciplinas do currículo do referido semestre contam com 60 horas/aulas divididas igualmente em 30 horas teóricas e 30 horas práticas.

O terceiro semestre letivo do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual é composto pelas seguintes disciplinas ou marcos teóricos: Políticas Públicas e Educação Infantil, Educação e Saúde I, Psicologia Educacional II, Ludicidade e Desenvolvimento da Criança I, Antropologia Cultural, Educação, Cultura e Mídia, Seminários Temáticos de Prática Curricular II e Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil II. O referido semestre letivo conta com uma carga horária de 435 horas, mais extensa que os dois primeiros semestres.

As disciplinas de Educação, Cultura e Mídia, Seminários Temáticos de Prática Curricular II e Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil II contam com a menor carga horária, 45 horas/aulas distribuídas, as duas primeiras com 25 horas/aulas teóricas e 20 horas/aulas práticas e a última contabiliza 45 horas totais em Estágio Supervisionado.

Desta forma, o que é inovador no curso de pedagogia a distância são os estágios supervisionados que neste caso iniciam-se no segundo semestre letivo e finaliza no oitavo semestre, que culmina com a conclusão do curso, enquanto que nos cursos de licenciatura na modalidade presencial, estes são realizados próximos ao período de conclusão, geralmente desenvolvidos em dois semestres.

Tanto na modalidade presencial como a distância se observa a distribuição de carga horária contemplando horas/aulas teóricas e horas/aulas práticas, o que nesta última modalidade de ensino, consideramos que não poderia ser diferente, uma vez que ao aprendente deve ser possibilitada a interação com seu espaço profissional na qualidade de professor e pesquisador de sua própria prática.

No quarto semestre, os marcos teóricos ministrados são: Ludicidade e Desenvolvimento da Criança II, Educação e Saúde II, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Infantil, Matemática na Educação Infantil I, Didática na Educação Infantil, Seminários Temáticos de Prática Curricular III, Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil III, todos com 60 horas/aulas respectivamente, sendo o marco teórico de Seminários Temáticos de Prática Curricular III dividido em 45 horas/aulas teóricas e 15 horas/aulas práticas, contando o semestre com carga horária total de 420hs.

Os marcos teóricos que compõem o quinto semestre do Curso de Pedagogia a Distância contam com carga horária total de 420 horas e estão assim distribuídos: Linguagem e Pensamento na Educação Infantil I, Linguagens Artísticas na Educação Infantil I, Ciências

Naturais na Educação Infantil I, Matemática na Educação Infantil II e Avaliação na Educação Infantil todas estas com carga horária de 60 horas divididas em 30 horas teóricas e 30 horas práticas respectivamente. O marco teórico de Seminários Temáticos de Prática Curricular IV conta com 60 horas, sendo 45 horas teóricas e 15 horas práticas e Estágio Supervisionado com carga horária total de 60 horas.

No sexto semestre letivo temos os marcos teóricos de: Ciências Naturais na Educação Infantil II, Ciências Sociais na Educação Infantil I, Linguagem e Pensamento na Educação Infantil II e Linguagens Artísticas na Educação Infantil II, sendo estes marcos contabilizados com 60 horas, divididos em 30 horas teóricas e 30 horas práticas.

Já os marcos teóricos de Literatura Infantil e Seminários Temáticos de Prática Curricular V, contam com 60 horas aulas, dividido em 45 horas teóricas e 15 horas práticas, enquanto o Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil V possui carga horária total de 60 horas aulas, contabilizando carga horária total de 420 horas aulas no sexto semestre.

Os marcos teóricos correspondentes ao sétimo semestre de Pedagogia a Distância estão assim distribuídos: Ciências Sociais na Educação Infantil II e Corporeidade e Educação com 60 horas aulas, divididas em 30 horas teóricas e 30 horas práticas respectivamente; Currículo na Educação Infantil e Gestão e Planejamento na Educação Infantil com 90 horas, sendo 45 horas teóricas e 45 horas práticas; Seminários Temáticos de Prática Curricular VI com 45 horas aulas e Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil VI com 60 horas. O total de horas aulas do sétimo semestre corresponde a 420.

Por fim, os marcos teóricos que compõem o oitavo semestre são: Saúde e Trabalho Docente, Escola, Família e Sociedade, Educação Inclusiva e Organização e Conforto Ambiental com 60 horas aulas, distribuídas em 30 horas teóricas e 30 horas práticas; o marco teórico de Seminários Temáticos de Prática Curricular VII conta com 60 horas, sendo 45 horas teóricas e 15 práticas e o Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil VII contabiliza 60 horas aulas. A carga horária total do oitavo semestre corresponde a 360 horas aulas.

A estrutura curricular das disciplinas do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual aqui apresentada conta com a carga horária distribuída em momentos teórico e prático, isto tanto no que se refere às disciplinas obrigatórias com cumprimento de 90 e 60hs quanto às disciplinas optativas com créditos de 45hs e por fim, os estágios supervisionados que integralizam créditos de 45hs e 60hs.

Observamos que a estrutura curricular contempla um perfil formativo que envolve os fundamentos da educação, gestão e planejamento da educação infantil, prática curricular (seminários temáticos e estágios supervisionados) e formação específica nas áreas de ciências humanas e sociais, exatas e da natureza, enfim, prevê em sua estrutura uma formação com conteúdos específicos voltados para a educação infantil, enquanto que nos cursos de pedagogia presenciais geralmente temos uma estrutura que contempla em sua maioria a habilitação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, que tratam da formação de educandos que estão em idade escolar, matriculados no 1º ao 5º ano.

Já no que se refere a estrutura pedagógica do referido curso, conta com uma coordenação acadêmico-pedagógica que desenvolve atividades interligadas com a coordenação geral do curso. As atividades de responsabilidade da coordenação acadêmico-pedagógica são:

- a) coordenação das atividades das equipes de professores (autores), revisores, editores, validadores e *web designers*, voltadas à produção de conteúdos em materiais impressos, *web*, CD e vídeo, para os conteúdos curriculares do 1º ano do curso, bem como das atividades interativas durante a oferta do curso;
- b) seleção, coordenação e supervisão das atividades da equipe de tutores,
- c) organização, implementação e avaliação dos momentos presenciais;
- d) acompanhamento da vida acadêmica dos alunos; e
- e) validação dos dados acadêmicos extraídos do sistema informatizado, para envio aos setores de registro acadêmico da UFPB e à SEED. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DISTÂNCIA, 2006, p.31)

As equipes de suporte tecnológico e de apoio didático-pedagógico trabalham em parceria no desenvolvimento do curso de Pedagogia a Distância e são compostas por: corpo docente formado por professores doutores e mestres nas áreas de: educação, filosofia, sociologia, psicologia, educação matemática, psicologia escolar, saúde coletiva e engenharia de alimentos; revisores; editores; *web designers*, tutores presencial e a distância, e por fim, coordenadores de pólo de apoio presencial de ead.

Estas duas equipes atuam respectivamente na construção/produção de material didático a ser implantado no estudo dos marcos teóricos que compõem os cursos de licenciatura e funcionamento do sistema informático, implantando os materiais produzidos, na plataforma *moodle*, promovendo a realização de webconferências, produção de vídeo-aulas e monitorando de forma geral o funcionamento da plataforma. Todos estes esforços

profissionais são desenvolvidos cotidianamente com a finalidade de formar os professores para atuar na educação infantil com crianças na faixa etária de 0 a 06 anos²¹.

No sentido de realizar um trabalho acadêmico-pedagógico de qualidade no processo de formação de professores através da modalidade de educação a distância precisamos considerar, de acordo com Marsden (1996 *apud* BELLONI, 2009, p. 80), que esta (EAD) diz respeito a um “processo complexo, multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino”. Portanto, cada profissional envolvido nesta equipe buscará contribuir para o ensino de EAD no sentido de formação/capacitação dos profissionais da educação utilizando as diversas mídias e tecnologias educacionais.

Mas, ao se discutir e apresentar o panorama atual da educação a distância e o papel que vem cumprindo no contexto de formação de professores de forma mais intensa a partir dos anos de 2000, necessitamos compreender que esta modalidade se impôs com base no previsto no Artigo 80, § 1º que diz “A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” (BRASIL, 1996, p.28), como é o caso do Sistema Universidade Aberta do Brasil e as instituições parceiras, entre elas, as universidades públicas.

Portanto, a UFPB sendo uma instituição credenciada para oferecer cursos na modalidade a distância passou a compor o quadro de formação de professores, atendendo as demandas de formação inicial e continuada no ano de 2006 através do sistema de UAB.

De forma, mais específica, temos a realidade das experiências vivenciadas pelos alunos do Curso de Pedagogia da UFPB virtual no campo da formação em serviço, os quais ingressaram e continuam a ingressar neste curso através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

A experiência de formação em serviço para os profissionais da educação que já se encontram em sala de aula da educação básica, no exercício da docência sem a formação/qualificação em nível superior, possibilita a sua progressão funcional, como também, o aperfeiçoamento da carreira docente.

Isto se reflete nas necessidades e expectativas que os alunos do referido curso apresentam ao iniciarem seu processo de formação no âmbito da universidade, vivenciando as experiências de educação a distância, tendo que criar estratégias para organização do tempo de estudo, ao passo que organizam também as atividades pedagógicas desempenhadas no contexto do exercício da profissão docente na educação básica.

²¹ Para conferir os objetivos do curso e perfil profissional ver o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual (2006, p.7-8)

Vale destacar que a formação realizada na modalidade de educação a distância contando com a utilização das diversas mídias e tecnologias educacionais possibilita ao professor da educação básica, enquanto aprendente, a construção do conhecimento em sintonia com as reflexões sobre sua própria prática em sala de aula, pois aprender e refletir sobre a prática no contexto da virtualidade significa enfrentar desafios e criar novas condições de aprendizagem para os sujeitos que já atuam profissionalmente na educação.

O público alvo atendido na modalidade de educação a distância (professores da educação básica) pela UFPB Virtual faz parte de uma geração que não conviveu cotidianamente com experiências do mundo informacional e comunicativo oferecido pela internet, mas que agora frente a um projeto de formação começa a se aproximar e conviver com este novo cenário educacional mediado pelas tecnologias da informação e comunicação.

E sobre a geração/público alvo inserido no contexto de EAD, Ljosã (1992, *apud* BELLONI, 2009, p.42) esclarece que

[...] a clientela de educação aberta e a distância é adulta e em geral trabalha, ou seja, estuda em tempo parcial. Este fato, deve necessariamente deslocar o enfoque da formação inicial científica e profissionalizante para a formação ao longo da vida como único caminho para alcançar ou manter condições de competitividade em nível individual ou nacional, numa economia globalizada altamente tecnologizada. A educação ao longo da vida será crucial para a competitividade do indivíduo no mercado de trabalho, assegurando igualdade de oportunidades, e para a competitividade do país, que necessita de recursos humanos cada vez mais qualificados.

Ljosã (1992) destaca aqui a importância da formação ao longo da vida, uma vez que esta passa a ser perspectiva adotada no debate do campo educacional a partir da década de 1990, por se compreender que a aprendizagem não pode estar voltada apenas para uma formação científica e profissionalizante, mas que diante das demandas postas pela sociedade da informação e da tecnologia avançadas requer um novo perfil de trabalhador e para isto, a educação é o caminho viável para formar estes sujeitos e consequentemente gerar competitividade para sua inserção no mercado de trabalho, o que nem sempre caracterizar-se-á esta formação pela igualdade de oportunidades como assegura Ljosã (1992), pois a qualificação dos indivíduos estará ainda atrelada as condições materiais de que sejam portadores em seus aspectos econômico, cultural, educativo, político e social.

A partir deste contexto, as mudanças econômicas e tecnológicas viabilizam, portanto, a exigência de formação contínua dos indivíduos e com isto, se prevê a elevação do “nível de educação básica dos trabalhadores” (BELLONI, 2009, p.43).

Porém, o investimento na melhoria da qualidade da educação, sobretudo, o investimento na educação básica e na universalização do ensino fundamental tem sido um trabalho realizado com maior ênfase na década de 1990 no Brasil, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 e mais especificamente, em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu na Tailândia em março de 1990, momento em que se estabeleceu na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, p.03) que “A educação básica [...] é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”.

Vale salientar que a exigência por investimento na educação básica e consequentemente na formação/qualificação dos sujeitos, considera como parâmetro o papel que desempenha a tecnologia dentro desse contexto, a qual passa a contribuir para estabelecer as relações de mercado dentro do processo de reestruturação produtiva e flexibilização do trabalho em consonância com o projeto de formação de quadros qualificados para a demanda exigida pelo mercado, isto significa dizer que a educação vai moldando os sujeitos de acordo com os ditames das políticas educacionais inter-relacionadas com as políticas econômicas que regulam as leis de mercado.

As políticas públicas de educação, entre elas, a de formação docente sofre também as influências do mercado global, com seus níveis de exigências que visam estabelecer uma política de qualificação intensa, sem para isto garantir melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, para quem está realizando sua formação em serviço nos cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância.

A educação em todas suas esferas (educação, básica, educação superior, formação de professores, educação tecnológica, etc) dentro de um perfil de economia globalizada assume um caráter de mercadoria e sua qualidade se ressignifica a partir de parâmetros institucionais de avaliação indicados por organismos internacionais de financiamento da educação, entre eles o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), pois Belloni (2009, p.20) expõe que

Embora a ênfase na tecnologia possa ser compreendida como uma forma de determinismo, não se pode incorrer no equívoco oposto, que consistiria em minimizar sua importância, pois hoje mais do que nunca os progressos técnicos dão forma aos processos sociais e econômicos (ou modelam-nos), agora de globalização, de transformação das relações de tempo e de espaço e outros tantos que se situam no interior de um processo maior que é a reestruturação do capitalismo contemporâneo, com a flexibilização dos

processos e mercados de trabalho, e a variabilidade de produtos e padrões de consumo.

Compreendemos, portanto, que a tecnologia enquanto instrumento que favorece os progressos social e econômico, concorre também para as transformações no campo da educação, ao passo que vislumbra as transformações que se dão simultaneamente nos espaços da vida econômica, política, cultural e social, pois de acordo com Ljosã (1992), as sociedades contemporâneas apresentam características fundamentais para enfrentamento da vida em sociedade tais como: complexidade, mudança acelerada e globalização.

O cenário educacional desta forma será organizado para atender as demandas do mundo globalizado a fim de preparar e qualificar os sujeitos para a competitividade, e consequentemente para sua inserção no mercado de trabalho, o qual passa a requerer indivíduos com maior capacidade de trabalho em equipe, que sejam práticos, dinâmicos e autônomos no que diz respeito a criação de estratégias para desenvolvimento do capital numa sociedade altamente tecnologizada e globalizada.

Com o processo acelerado de globalização do capital, a própria vida em sociedade passa a sofrer influências do determinismo econômico que envolve as relações sociais, políticas e mais ainda as formas de educar e de preparar os sujeitos para o mundo do trabalho, pois “as exigências da economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento” (BEHRENS, 2000, p.69), e esta realidade não seria diferente também ao se pensar no processo de formação e qualificação dos profissionais da educação, haja vista, a forte pressão exercida pelo sistema educacional, no âmbito das políticas públicas de formação docente investindo na qualificação, sem conseguir garantir melhores condições de trabalho e política de remuneração salarial mais justa.

Dentro de um contexto de neoliberalismo, as formas de exploração do trabalho não se dará somente em relação ao trabalho assalariado, ao subemprego, as situações de emprego não-formal, mas, também no sentido de exploração da classe trabalhadora, de uma forma geral, incluindo-se aí a exploração também do trabalho docente, quando os professores para garantir melhores condições de vida, enfrentam cansativas jornadas de trabalho que passam praticamente de 12 horas diárias, tendo que se dividir entre duas ou três escolas, sem condições de planejamento adequado de suas aulas, sem tempo para sistematizar avaliações de aprendizagem satisfatórias para seus alunos, como também falta de tempo para correção das avaliações praticadas em sala de aula.

Esta é a realidade vivenciada pelos profissionais da educação no cotidiano de seu exercício profissional e este cenário se fortalece ainda mais quando os mesmos necessitam realizar sua formação em nível superior, tendo que em um ou mais turnos assumir o papel docente e em outro, a condição de estudante do curso de pedagogia a distância, acessando e convivendo com as tecnologias da informação e comunicação para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, buscando interagir com os professores mediadores, tutores e também com os próprios colegas de curso na intenção de compartilhar dúvidas, promover discussões com base no material didático estabelecido para estudo, entre outras situações de aprendizagem.

3 – EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ARCABOUÇO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3. Apresentando os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa intitulada “Formação de Pedagogos em Serviço a Distância: representações de professores/aprendentes do Curso de Pedagogia a distância da UFPB Virtual” teve como foco o estudo das representações sociais de Serge Moscovici, a fim de aplicá-las às análises sobre a formação docente realizada na modalidade de EAD e suas contribuições para a melhoria da prática profissional, já que este processo formativo é permeado por adoção de práticas que envolvem o uso das tecnologias da informação e comunicação.

O Curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual é realizado através do sistema Universidade Aberta do Brasil, o qual substituiu a política de formação antes adotada pelo Programa Estudante Convênio Rede Pública, através da oferta de cursos de licenciaturas em nível presencial para os professores que atuavam na educação básica pública e que não tinham a formação em nível superior.

Com a finalidade de realizar um estudo tendo como base metodológica as representações sociais, inicialmente necessitamos ter a compreensão de que estas por sua definição se apresentam como

[...] um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p.21)

A partir da definição de representações sociais de Moscovici (2003) compreendemos que ao buscar respaldo na psicologia social, ele nos revela o papel que tais representações desempenham ao contribuir com estudos que se propõem analisar concepções e ações que são construídas pelos sujeitos tanto de forma individual quanto social porque

A psicologia social se interessa pela maneira pela qual o psiquismo é formado e modificado pela interação com os outros. Desse modo, torna-se importante entender como os indivíduos constituem suas significações da realidade para a compreensão da formação do psiquismo e de suas manifestações na vida social. (SANT’ANA, 2005, p.68)

Isto nos conduz à reflexão sobre o papel da psicologia social nos estudos em educação e a dupla função que as representações desempenham no contexto de investigação e mais ainda de investigação qualitativa, pois enquanto área de aplicação da psicologia, a psicologia social estabelece relações com as ciências sociais oportunizando o diálogo com as mais diversificadas perspectivas teóricas, ajudando na compreensão dos fenômenos coletivos e sociais. Moscovici (2003, p.41) nos esclarece que “a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto. Nenhuma outra disciplina dedica-se a essa tarefa e nenhuma está melhor equipada para isso”.

Desta forma, propusemos no trabalho de tese observar a dupla função das representações, uma vez que a primeira possibilita o estabelecimento de uma ordem que criará mecanismos de orientação para que os sujeitos se mobilizem dentro do mundo material e social de forma a exercer controle sobre os espaços da vida, ou seja, as motivações, os objetivos profissionais e de realização de vida pessoal que mobilizam estes mesmos sujeitos, no caso os aprendentes do curso de pedagogia a distância (professores da educação básica pública) no espaço de seu processo formativo em nível superior, com suas dificuldades, angústias e êxitos.

Consequentemente a segunda função se traduz na possibilidade de comunicação entre os membros da comunidade aprendente que estudam no Curso de Pedagogia a Distância que trazem consigo experiências da prática na escola de educação básica e adquiriram conhecimentos de ordem teórico-prática no referido curso, entendendo aqui que através da comunicação gerada a partir das experiências profissionais e dos conhecimentos teóricos constituídos nos espaços de educação a distância foi portanto, viabilizado a construção de códigos que para Moscovici (2003) são necessários para nomear e classificar a realidade em que os sujeitos se encontram inseridos.

Nesse sentido, nos respaldamos na psicologia social francesa para entender como os aprendentes (concluintes e alunos em processo de formação em serviço) que concluíram ou se encontram estudando no curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual constroem ou construíram suas aprendizagens a partir de uma formação a distância mediada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, e como estas contribuem para a melhoria de suas práticas no espaço da sala de aula presencial, na educação básica.

Trata-se aqui de realizar uma avaliação de uma política de formação que extrapola os limites da demarcação de parâmetros e indicadores determinados pelo Ministério da Educação, e que tem como objetivo avaliar a política pública criada para atender a demanda de formação docente gerada pós-LDB de 1996, através do olhar daquelas pessoas que

participam ativamente do processo formativo em serviço, sinalizando os êxitos e entraves da referida política nas questões de vida pessoal e profissional, e mais ainda, compartilhando suas experiências acerca do conhecimento apreendido em termos de teorias e práticas pedagógicas ministradas no curso de Pedagogia a Distância, pois

O conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos. Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social. (MOSCOVICI, 2003, pp.8-9)

Na perspectiva em que o conhecimento se dá pelos processos de interação e comunicação, a teoria das Representações Sociais (TRS) delineada no bojo da Psicologia Social servirá para embasar nossas análises acerca da construção de um conhecimento que se perfaz cotidianamente no processo formativo em serviço dos professores da educação básica, observando para isto, a mediação promovida pelos espaços virtuais de aprendizagem, a interação entre os sujeitos ensinantes (tutores a distância, professores pesquisadores, etc) e aprendentes e por fim, a utilização dos recursos tecnológicos como via de acesso ao conhecimento científico produzido para a formação de professores e também de transformação de práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais da educação básica, atentando para o fato de que o curso de pedagogia da UFPB Virtual prepara o profissional para a habilitação em educação infantil.

Quando tratamos de representações sociais enquanto perspectiva metodológica não podemos esquecer a contribuição oferecida pelas representações coletivas de Émile Durkheim, pois foi a partir de tal perspectiva que Moscovici aprofundou sua tese na perspectiva de identificar como o conhecimento é produzido pelo indivíduo, ao mesmo tempo em que analisou o seu impacto nas práticas sociais porque na opinião e através das suas experiências de pesquisa Moscovici (2003) constatou que

pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um

impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (p.45)

Já as representações coletivas em Durkheim se apresentam como instrumento que se refere a uma classe geral de crenças e idéias e adquirem um caráter estático, mesmo se dando em um contexto de relações e de comportamentos expressos pelos indivíduos, que tendem a mudar de forma contínua. Segundo Durkheim (1895/1982, pp.41-42)

No que se refere às leis do pensamento coletivo, elas são totalmente desconhecidas. A psicologia social, cuja tarefa seria defini-las, não é nada mais que uma palavra descrevendo todo tipo de variadas generalizações, vagas, sem um objeto definido como foco. O que é necessário é descobrir, pela comparação de mitos, lendas, tradições populares e linguagens, como as representações sociais se atraem e se excluem, como elas se mesclam ou se distinguem, etc.

Moscovici, ao contrário de Durkheim, percebe essas representações como fenômenos específicos e, por isso, denominados de sociais, pois se refere a um modo particular de compreender e de se comunicar, considerando, para isso, a realidade e o senso comum. Ou seja, nas representações sociais, existe uma dinâmica nos processos das relações sociais, que reconstituem as imagens e os sentidos para a compreensão da realidade.

Vale salientar que “pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente” (MOSCOVICI, 2003, p.41). É a partir desta assertiva que destacamos dois elementos essenciais na construção das representações: comunicação e cooperação. Para Moscovici é na inter-relação entre pessoas e grupos que se comunicam e cooperam seja por meio do compartilhamento de aprendizagens, trocando informações, sanando dúvidas, enfrentando conflitos, interagindo pelo viés das tecnologias da comunicação e informação, enfim, estabelecendo de alguma forma contato seja presencial ou não presencial e diálogo que se podem construir representações acerca de determinado objeto e conseqüentemente, estarão produzindo conhecimento.

A produção do conhecimento como bem enfatiza Moscovici (2003) parte dos interesses humanos na qualidade de produto de grupos sociais que movidos por paixões, satisfações ou frustrações buscam atingir seus interesses em circunstâncias específicas, neste caso, as professoras/aprendentes, matriculadas no Curso de Pedagogia a Distância e em fase de conclusão deste, provavelmente centram-se na perspectiva da produção do conhecimento,

da formação e da qualificação profissional através das tecnologias da informação e comunicação no sentido de saber manejar e lidar com autonomia conhecimento e tecnologia dentro de uma sociedade informática que atinge cotidianamente os sujeitos nos espaços de trabalho, educação, lazer, etc.

Para os professores da educação básica, principalmente para aqueles que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental manejar com autonomia conhecimento e tecnologia passou a ser um desafio até mesmo porque a sua própria formação escolar não oportunizou o acesso as ferramentas tecnológicas que ora conhecemos e que constantemente são atualizadas, começando pela sofisticação veloz dos equipamentos informáticos, das diversas mídias utilizadas hoje na educação.

Desta forma, se fez necessário investir em políticas que necessariamente viabilizassem ao professor o contato com a tecnologia a fim de fazer com que ele seja inserido neste mundo informatizado e que saiba utilizar os diversos recursos da internet como: e-mail, blogs, chats, messenger, entre outros recursos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo porque “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas [...]” (RICHARDSON, 2009, p.90).

Ao se tratar da pesquisa de cunho qualitativo enquanto tentativa de compreensão detalhada dos fatos, situações ou do objeto de estudo no campo das ciências sociais e humanas, não queremos desmerecer a metodologia de pesquisa quantitativa até porque esta pode também oferecer contribuições para o estudo em questão.

Apenas enfatizamos que os estudos de ordem qualitativa trazem consigo o detalhamento, as apreciações de determinado objeto de estudo em suas entrelinhas, desvelando as suas multifacetadas, pois requer do pesquisador um olhar bastante atento para identificar os dados que não foram expressos diretamente por via dos instrumentos selecionados, mas que perpassam o cotidiano da pesquisa, nos gestos, olhares, comportamentos e atitudes dos sujeitos participantes do trabalho de campo.

A metodologia de pesquisa qualitativa é bastante utilizada em estudos nas áreas de ciências humanas e sociais, possibilitando ao pesquisador grande armazenamento de dados relevantes e densos, exigindo grande esforço para a análise, dada a complexidade de informações apreendidas a partir dos instrumentos de coleta de dados selecionados, entre eles, a entrevista, o questionário e também a observação.

Portanto, dentro do contexto da metodologia qualitativa, elegendo as representações sociais como suporte metodológico buscamos apreender a dinâmica estabelecida no processo formativo e nas práticas pedagógicas das professoras/aprendentes do curso de Pedagogia a Distância em suas formas de compreender a educação a distância e seu aparato de tecnologias da informação e comunicação enquanto instrumento que pode ao mesmo tempo possibilitar novas aprendizagens e sistematização de estratégias para melhoria da prática, como também pode gerar conflitos e desencantos com os insucessos talvez obtidos ao longo do percurso formativo diante dos entraves que possam ter se configurados a partir de visões equivocadas quanto ao ensino a distância e também a supervalorização do ensino presencial.

Ou seja, ao nos decidirmos pelo cenário de análise que envolve a pesquisa qualitativa, com suas nuances demarcadas aqui pelo fazer docente daqueles que estão vivenciando ou vivenciaram a sua formação em serviço, atentamos também para vislumbrar a realidade da escola, local onde se efetivam as práticas pedagógicas das professoras e

É também a partir da pesquisa qualitativa que se abrem novas perspectivas de investigação no campo da educação, pois as relações estabelecidas no espaço da escola - na relação entre os atores sociais presentes nela (professores, alunos, direção escolar, corpo técnico e demais funcionários), suas concepções de mundo, de afetividade e de trabalho - não podem ser totalmente mensuráveis, mas fazem parte de uma rede de interações que são passíveis de observação (CAMPÊLO, 2008, pp.30-31).

Compreender como se manifestam as representações sociais nas ideias e práticas das professoras/aprendentes que são atrizes ativas na realidade em questão é, portanto, um desafio a ser realizado, considerando para isto, a seleção dos instrumentos de coleta de dados apropriados para esta metodologia.

A escolha dos instrumentos e o tipo de análise nos possibilitaram conhecer a realidade do objeto de estudo que se propõe, pois o momento da pesquisa de campo compreenderá o percurso de desvelamento das questões problemas que norteiam a pesquisa, ou seja, de posse do cabedal de conhecimentos teóricos inicialmente, buscamos sistematizar as trilhas de investigação, mas, só no cotidiano do trabalho de campo é que iremos nos aproximar da realidade que se pretende conhecer e analisar.

Para o pesquisador a apreensão e tratamento dos significados como expressões das vivências do grupo alvo da pesquisa são essenciais para compreensão da realidade, idéias e atitudes que podem ser manifestadas através da abordagem qualitativa, pois de acordo com

Bogdan & Biklen (1994, p. 50), “os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

Bogdan & Biklen (1994) expressam a importância da abordagem qualitativa no âmbito das pesquisas realizadas nos campos das ciências humanas e sociais, sobretudo, este tipo de abordagem é bastante utilizada em pesquisa social porque extrapola os limites da ciência positivista de August Comte²² baseada no empirismo²³ tendo como principal característica a neutralidade científica.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos esta pesquisa se caracterizou como estudo de caso²⁴ que segundo André (2005, p.65)

pode ser instrumento valioso, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

No âmbito da pesquisa qualitativa, este tipo de procedimento técnico viabiliza ao pesquisador um mergulho na realidade a ser investigada de tal forma que o estudo do fenômeno em questão se revele através das ações, situações e representações manifestadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Neste caso, buscamos apreender as idéias e comportamentos que envolvem as representações dos professores/aprendentes sobre a formação de pedagogos no panorama da educação a distância, compreendendo que as experiências desta formação podem ter corroborado para expressar que o conhecimento está em constante processo de construção, ao passo que a realidade tanto profissional quanto pessoal dos sujeitos pode por eles ser reveladas a partir das mudanças ocorridas em suas posturas e formas de enxergar as contribuições do processo formativo agora realizado no plano do uso de tecnologias da informação e comunicação que de certa forma fizeram com que aprendessem ou se

²² Filósofo, matemático, foi um dos mais famosos reformadores sociais da Europa do século XIX, sua doutrina positivista exerceu enorme influência nos destinos de algumas nações latino-americanas, especialmente o Brasil, cuja bandeira até hoje sustenta um dos seus lemas favoritos: “Ordem e Progresso”. Disponível em: <http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/comte.pdf>. Acesso em: Jun/2011.

²³ Método filosófico baseado na idéia de que a única forma válida de conhecimento é aquela obtida através do emprego dos sentidos”, ou seja, a verdade científica só era alcançada se os fatos ou fenômenos em estudo pudessem ser comprovados por meio de pesquisas ou observações concretas (JOHNSON, 1997, p.83).

²⁴ Sobre Estudo de Caso além de André (2005), conferir também Peres e Santos (2005) e Stake (1994).

familiarizassem mais com os procedimentos e técnicas ao longo do curso de pedagogia a distância.

Entendemos, portanto, que ao ter adotado a Teoria das Representações Sociais para explicar como os professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância se mobilizam e agem no seu fazer profissional e formativo, teríamos a possibilidade de apreender o seu processo dinâmico e constante de produção de conhecimento, pois não podemos neste caso, analisar a realidade à luz de uma única interpretação ou dimensão, mas sim pela multiplicidade de fatos cotidianos que perpassam a formação destes profissionais da educação básica que realizaram ou realizam sua formação em serviço.

A nossa escolha teórico-metodológica pela TRS²⁵ na perspectiva da abordagem qualitativa, caracterizou-se ainda pela seleção do objeto de estudo (contribuições da formação em serviço realizada na modalidade de educação a distância) que nos propusemos investigar por se tratar de uma análise que considera o elemento psicológico como essência do pensar e agir em relação a como os sujeitos se enxergam e compreendem a realidade em que estão inseridos do ponto de vista não só individual, mas também do coletivo ao fazerem parte de determinado grupo social.

Desta forma, ao selecionar o referido objeto de estudo, tivemos a compreensão do mesmo enquanto instrumento a auxiliar no processo de conhecimento da realidade a ser desvelada pelos professores da educação básica que se encontravam e ainda aqueles que se encontram na qualidade de aprendentes no curso de pedagogia a distância.

Nesse sentido, ao fazer a opção pela pesquisa qualitativa buscamos estabelecer o contato com as pessoas e os locais de pesquisa (polos de apoio presencial de EAD) a fim de realizar o processo de familiarização com os atores da pesquisa. Para Richardson (2009, p. 90) “a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa”. Portanto, consideramos a partir do exposto por Richardson (2009) que é através da seleção e familiarização que pesquisador e pesquisados estabelecem aproximação.

Os polos de apoio presencial da EAD contatados para a realização da pesquisa foram: Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa, Marí e Pombal, todos pertencentes ao Estado da Paraíba.

²⁵ Teoria das Representações Sociais.

3.1. Funções das representações sociais no cenário da EAD e da formação de professores

As funções das representações sociais no cenário da formação de professores realizada na modalidade de educação a distância ocupa aqui o lugar da compreensão e interpretação que os professores da educação básica fazem sobre o processo de formação em serviço no curso de pedagogia da UFPB Virtual, uma vez que buscamos enxergar as mudanças ocorridas nas formas de pensar e repensar destes atores sociais que são ou foram aprendentes do referido curso, a fim de que os mesmos pudessem manifestar como a convivência com o virtual, as tecnologias da informação e comunicação, a interação com tutores e professores (mediadores) impactaram suas formas de compreender a formação e ao mesmo tempo, viabilizar mudanças em suas práticas profissionais.

Nesse sentido foi que buscamos nos respaldar nas funções das representações sociais que são convencionais e prescritivas para explicar o fenômeno da formação de professores na perspectiva da educação a distância, uma vez que a dinâmica das representações se situam no âmbito dos estudos da psicologia social. A primeira função (convencional) busca estabelecer por meio de convenção²⁶ os indivíduos, objetos ou até mesmo os acontecimentos que se originam dentro de um espaço ou grupo social; a segunda função que é a prescritiva se situa como imposição sobre os indivíduos exercendo pressão sem que os mesmos percebam esta força, ao passo que vai se configurando a realidade concreta porque trata diretamente com as estruturas de pensamento, ou seja,

A influência de uma pessoa sobre outra acontece principalmente através do pensamento. Alguém comunica um pensamento. Como acontece isso? Alguém causa mudanças no mundo externo normal que, percebidas por outra pessoa, são consideradas como induzindo-a a apreender um pensamento e aceitá-lo como verdadeiro. Poderiam os grandes acontecimentos do mundo terem se tornado realidade sem a comunicação do pensamento? E apesar disso, estamos inclinados a considerar os pensamentos como irrealis, porque parecem não possuírem influência sobre os acontecimentos, embora pensar, julgar, falar, compreender são fatos da vida humana. (FREGE, 1977, p.38)

Frege (1977) nos faz conhecer como funciona a influência de um indivíduo sobre outro, utilizando para isto as estruturas do pensamento. Porém, o autor destaca neste processo que a comunicação feita por alguém através do pensamento, causa mudanças no mundo externo do outro, induzindo-o a aceitação deste mesmo pensamento como sendo verdadeiro.

²⁶ Convenção neste cenário indica o ato de converter o objeto, colocá-lo em um determinado modelo, o qual é compartilhado por um grupo de pessoas.

Diante disso, Frege questiona se a realidade concreta se manifestaria como tal (grandes acontecimentos) se não fosse a comunicação do pensamento como instrumento fundamental no processo de construção do conhecimento dos sujeitos, embora não nos tenhamos dado conta de que os pensamentos acabam por exercer influência sobre os acontecimentos de uma forma geral.

Analisar o fenômeno da formação de professores no contexto da EAD de forma a identificar as contribuições deste tipo de formação para melhoria da prática profissional, ao ser observado na perspectiva da função convencional das representações sociais contou com o reconhecimento, ou seja, a forma de compreender e interpretar a realidade vivenciada pelos atores sociais inseridos no projeto de formação em serviço no curso de pedagogia a distância.

No decorrer deste tipo de formação, os atores sociais (professores da educação básica) construíram conceitos sobre uma realidade (que envolve a formação em serviço e educação a distância) que até então não se encontrava concretizada enquanto um projeto instituído socialmente, mas que com as mudanças ocorridas no cenário das políticas públicas de educação entre os anos de 1990 e 2000 no Brasil adquiriu um respaldo legal na LDB 9394/96, de modo mais específico, quanto as exigências da formação em nível superior para os profissionais do magistério da educação básica pública se concretizou como realidade socialmente aceita, constituindo-se enquanto modelo ou categoria em que fazem parte dela os aprendentes/alunos que compõem este grupo social específico.

No tocante a aplicação da função prescritiva ao fenômeno da formação de professores em serviço na modalidade de educação a distância, tivemos a preocupação em analisá-la do ponto de vista da imposição que esta função exerce sobre os sujeitos ao tratarmos das representações sociais que os aprendentes do curso de pedagogia a distância têm sobre o seu processo formativo, destacando suas concepções, dificuldades e êxitos, classificando-os e descrevendo-os à luz de conhecimentos anteriores, porém, agora, repensados a partir das mudanças constituídas ao longo do tempo.

Após a aplicação das funções convencionais e prescritivas da teoria das representações sociais ao fenômeno em estudo (formação em serviço e educação a distância) apreendemos que as representações se baseiam tanto em ações como em pensamentos, numa interação contínua que se reflete nos sujeitos através dos processos de ancoragem e objetivação²⁷. Neste

²⁷ A objetivação enquanto processo que gera também representações sociais busca “transformar algo abstrato em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p.61), pois esta é responsável por transformar o abstrato, antes considerado como conceito, transformado agora em imagens reais. Para saber mais sobre o processo de objetivação, cf. Moscovici (2003).

caso, nosso interesse se pautou pela descrição do processo de ancoragem através do qual aplicamos ainda nossas análises sobre as representações sociais dos professores aprendentes (em processo de formação em serviço) e também os concluintes do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual nos anos de 2011 e 2012.

Ao tratar da ancoragem “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categoria, e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p.61), podemos inferir que este processo é responsável pela construção de nossa imagem sobre um dado objeto, o que implica numa forma de classificação do objeto ao passo que estamos ao mesmo tempo conferindo-lhe significado ou sentido.

Para tanto, as idéias e imaginações que são projetadas no universo do conhecimento na busca de desvelar as formas e significados dos objetos são realizadas pelo processo da ancoragem, uma vez que este processo provoca a formação de opinião e faz com que as coisas que se revelam diante de nosso olhar, possam ser interpretadas e compreendidas a partir de suas intenções e ações postas no cotidiano.

É, portanto, a partir do processo de ancoragem, responsável pela formação das representações sociais que classificamos as idéias, anteriormente tidas como algo estranho, agora como algo familiar porque as colocamos num conjunto de imagens comuns, tornando “o não-familiar em algo familiar é justamente o papel que assumem as representações, pois, antes mesmo de conhecermos algo ou alguém, incorremos na tentação de julgá-la e, assim, estamos classificando e criando uma imagem dela” (CAMPÊLO, 2008, p.89).

Para Moscovici (2003, p.61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Por esse motivo, a ancoragem é o processo que trata de familiarizar o estranho, o não-familiar para que possa torná-lo conhecido, mas esta familiarização do objeto, das idéias, das pessoas ou das coisas via de regra se dá no momento em que os sujeitos ou grupos de posse de seus conceitos e percepções conseguem estabelecer as diferenças entre estas duas esferas do pensamento num contexto que envolve a realidade social.

Enquanto esquema de cognição, a ancoragem reflete representações sociais que se encontram perpassadas por padrões configurados pela nossa própria memória porque sempre nos encontramos nas relações sociais estabelecendo diferenças entre as coisas, os sujeitos, as ideias, criando conflitos, atribuindo valores positivos e negativos, enfim, estamos em cada

momento, seja de forma individual ou em grupo criando novas representações sociais pela via do processo de ancoragem.

No percurso da pesquisa realizada em nível de doutorado trabalhamos justamente com a aplicação do processo de ancoragem em interligação com o universo consensual quando junto aos professores aprendentes e concluintes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual buscamos identificar as representações destes sobre o processo formativo vivenciado através da educação a distância com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação e como este influenciou no sentido de melhorar a prática pedagógica em sala de aula. Porém, utilizamos para tal, as seguintes categorias de análise que compuseram o roteiro de entrevista semi-estruturada:

- 1) Conceitos de educação a distância e de tecnologias da informação e comunicação;
- 2) Experiência do percurso formativo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da ead;
- 3) Representações sobre o curso de Pedagogia na modalidade de EAD;
- 4) Contribuições da formação através da EAD para melhoria da prática pedagógica ;
- 5) Dificuldades para conciliar estudo e trabalho;
- 6) Soluções/estratégias para conciliar formação em serviço e jornada de trabalho;
- 7) Dificuldades na prática de sala de aula quanto ao uso das TIC.

A seleção destas categorias, onde utilizamos a entrevista offline como instrumento de coleta de dados foi de fundamental importância para identificar no âmbito do universo consensual como os professores/aprendentes construíam suas ideias e percepções em torno da formação realizada agora na modalidade de educação a distância, tendo como suporte o uso das tecnologias da informação e comunicação, ao passo em que foram conhecendo os conceitos em torno de tais elementos (EAD e TIC) ministrados no decorrer do curso através do contato com o universo reificado (ciência).

Consequentemente a manifestação destes conceitos em sua relação com a prática profissional dos professores/aprendentes podem ter contribuído para repensar e melhorar o fazer da sala de aula, pois partimos do pressuposto que as representações sociais, sobretudo, o processo de ancoragem destas tem como fundamento tornar familiar o não-familiar.

Com isto podemos afirmar que mesmo os professores/aprendentes tendo anos de experiência em sala de aula da educação básica, suas representações sobre o percurso formativo e o exercício da profissão vão se (re)construindo com base nas experiências vivenciadas no cotidiano (universo consensual), como também a partir de conhecimentos proporcionados pelo universo reificado (ciência) das representações sociais.

Na realidade, as representações formadas no contexto da formação realizada em nível superior no curso de pedagogia a distância de alguma forma se confrontaram com a formação anteriormente adquirida pelos professores da educação básica, tenha sido ela, realizada em nível de magistério do ensino normal, ou até mesmo, em outras experiências de formação ao longo da profissão.

Ou seja, as representações dos professores/aprendentes foram se transformando, ainda mais agora quando tiveram que enfrentar uma realidade de formação ofertada na modalidade de EAD, considerando uma outra fase de suas vidas, na busca de conciliar jornada de trabalho e tempo de estudo em que se fez necessário criar a disciplina e autonomia para conviver com o uso das TIC no processo formativo, tendo que aprender a acessar e conviver cotidianamente com o uso das diversas mídias para realização de suas atividades curriculares; elaborar cronograma de horário de estudo (leitura do material didático, organização das atividades a serem postadas na plataforma moodle, entre outras); e por fim, realizar atividades presenciais nos pólos municipais de EAD se submetendo as avaliações escritas dos marcos teóricos do curso de pedagogia a distância.

Nesse sentido, os universos consensual e reificado que compõem as representações sociais dos professores/aprendentes ao serem utilizados como referencial para as análises aqui propostas, possibilitaram que os conhecimentos formados pelos saberes da prática e os da formação em serviço influenciassem na construção de novos conhecimentos, a partir de novas possibilidades de reflexões teórico-práticas fazendo com que questionassem conhecimentos anteriores, os quais direcionavam suas formas de pensar e agir no espaço da sala de aula, colocando-os em confronto com a realidade do fazer pedagógico e dos conceitos apreendidos no percurso formativo em nível de licenciatura na EAD, uma vez que Moscovici (2003, p. 09), reflete justamente sobre a construção das representações sociais realizadas pelos sujeitos, revelando que

O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas, e como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos.

Desta forma, os professores/aprendentes tiveram a oportunidade de se encontrarem em circunstâncias específicas que Moscovici relata, quando faz referência a um conhecimento que é tecido a partir da interação entre os indivíduos e neste caso, ao buscarem uma formação

em nível superior em decorrência de uma exigência da legislação da educação, de forma mais específica, a LDB 9394/96.

Sendo assim, tais sujeitos no percurso de sua formação interagiram e interagem por meio de seus interesses, de suas inquietações, de seus desejos, de suas necessidades, enfim tornaram o que antes era considerado estranho em algo familiar, pois o processo de ancoragem permitiu a aproximação destes profissionais e aprendentes do curso de pedagogia a distância com suas ideias e seu objeto (formação de professor em nível de licenciatura na modalidade de EAD e a prática pedagógica) e consequentemente a interação com professores mediadores e tutores dentro de um projeto comum que conta com o aparato tecnológico para promover a qualificação e certificação dos profissionais da educação básica pública.

Portanto, o processo de ancoragem serviu como referência para identificar as ideias e significados que os professores/aprendentes do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual atribuem ao cenário de formação docente ofertada através da EAD que se projetou em parceria com a Universidade Aberta do Brasil com a oferta de cursos de licenciatura, uma vez que suas concepções sobre esta formação estavam anteriormente ancoradas na perspectiva da importância que exercia a educação presencial, com suporte pedagógico do professor presente em sala de aula, com horário marcado, encontros presenciais frequentes e tiveram que constituir novas concepções sobre a formação agora pautada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, acessando a plataforma moodle que se caracteriza como um ambiente virtual de aprendizagem e tendo que interagir com seus pares em locais e tempos diversos, tanto de forma online como offline.

Na realidade para além destes elementos presentes no processo de formação docente através da educação a distância, encontra-se também o desejo de conhecer como as ideias, significados e ações sobre o fazer pedagógico e as concepções dos professores/aprendentes foram se transformando e influenciaram no comportamento e práticas profissionais, pois

as representações sociais se manifestam como uma forma de conhecimento, de compreensão e de comunicação, ou seja, revelam a realidade a partir das idéias e estão por toda parte na sociedade, pois perpassam as relações e as comunicações que nós estabelecemos com as pessoas e os objetos. (CAMPÊLO, 2008, p.88).

Enfim, as representações sociais uma vez configuradas pelos sujeitos de forma individual ou em grupo se manifestam enquanto forma de conhecimento, de compreensão e de comunicação porque traduzem o que antes eram ideias em ações e relações que se estabelecem na realidade entre os sujeitos, objetos ou coisas. Isto refletido no percurso da

prática e/ou exercício da profissão possibilita aos sujeitos se olharem e reavaliarem atitudes em torno das formas de ensinar, de avaliar, de planejar e de educar, uma vez que o papel exercido pelo professor extrapola os limites do fazer pedagógico em si porque trabalha também com a formação integral dos sujeitos para despertar e promover o exercício de cidadania.

Ao apresentar a possibilidade metodológica de aplicação do processo de ancoragem no estudo das representações sociais dos professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância, destacando as contribuições que o referido curso proporcionou para melhoria de suas práticas profissionais, compreendemos que os universos consensual e reificado corroboram neste processo (ancoragem) para a produção do conhecimento, seja ele do senso comum ou o científico, articulando-os às diversas formas de comunicação criadas pelos sujeitos pertencentes a um determinado grupo social.

Para tanto, as representações sociais recorrem exatamente às ideias e acontecimentos que se manifestam nos universos consensual e reificado. O primeiro universo diz respeito às manifestações da vida cotidiana, do habitual, onde se pode observar a coletividade/sociedade como uma imagem real, com seus significados e objetivos porque as relações sociais se estabelecem entre os sujeitos e grupos baseadas em suas concepções e ações, tendo como característica forte o discurso que proporciona comunicação e influência mútua, contribuindo para solidificar o convívio da coletividade.

De outro lado, temos o universo reificado onde encontramos a ciência com seu aparato tecnológico, munida de uma linguagem peculiar e constituída por uma hierarquia. Neste universo, a sociedade com suas invenções são observadas como objetos, como um aparelho que desempenha papéis diversos por meio da formação de seus grupos específicos, estabelecendo assim diferenças entre os sujeitos porque aqui (universo reificado) estes são colocados num perfil de adaptação em virtude de uma estrutura constituída e hierarquicamente sistematizada que imprime o nível de participação dos indivíduos através da competência e do mérito, pois caso não se adequem a essa estrutura, os mesmos tenderão ao isolamento.

Diante das especificidades dos universos consensual e reificado, observamos que ambos possuem uma dinâmica de comportamentos e concepções necessárias para estabelecer interações entre os indivíduos e grupos sociais.

Podemos assim perceber que estes dois universos (consensual e reificado) se encontram conectados, e ao mesmo tempo separados por suas especificidades, o que implica a idéia de diferença entre os dois planos, mas estas diferenças são nesse contexto concebidas

como um item de relevância no que se refere ao processo de construção do conhecimento e das relações em sociedade para se gerar as representações sociais.

A conexão entre os universos consensual e reificado na realidade vivenciada pelos professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância está constituída com base nas ideias e ações individuais e coletivas destes antes de sua formação em serviço se tornar realidade, quando apenas estavam debruçados sobre a prática da sala de aula, e agora tem a possibilidade de revisitar conceitos e ainda conhecer e refletir sobre os pressupostos teóricos que contribuem para (re)orientar a prática dos profissionais do magistério da educação básica.

De forma, mais específica a sociedade onde estão inseridos os profissionais da educação (neste caso, os professores/aprendentes) no âmbito do universo consensual é vista tendo como referência a idéia de coletivo, de grupo baseado nos saberes práticos²⁸ do cotidiano, das experiências, enquanto no plano do universo reificado prevalecem as formas específicas e hierarquizadas de conhecimento marcadas pelo saber científico. Entre estes dois universos encontramos as representações sociais fazendo com que o não-familiar torne-se familiar, embora cada um destes universos conceba uma forma diferente para gerar estas representações.

O não-familiar no estudo das representações sociais dos professores/aprendentes na EAD perpassou o convívio com as tecnologias da informação e comunicação provenientes de uma metodologia que se pauta pelo uso da internet e das relações virtuais, as quais extrapolam os limites do espaço físico que para estes em sua maioria se originou como desafio, pois tiveram que aprender passo a passo como lidar com as ferramentas da plataforma moodle e ao mesmo tempo, (re)construir concepções sociológica, psicológica, filosófica, histórica, biológica, didática, metodológica, entre outras, que fundamentavam o exercício de sua profissão e de forma mais pontual, no espaço da educação infantil.

Para que este não-familiar se tornasse familiar para os professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância, se fez necessário que as ideias e ações individuais fossem (re)trabalhadas em nível de coletivo quando juntos no espaço virtual do moodle, puderam compartilhar aprendizagens e dúvidas em torno da formação e dos pressupostos teórico-práticos abordados no currículo do curso.

Sendo assim, as representações constituídas no campo do universo consensual dos sujeitos participantes da pesquisa, observaram o todo, o grupo e não as suas individualidades,

²⁸ Para conhecer o processo de construção dos saberes práticos conferir Arruda (2002)

ressignificando a consciência coletiva, uma vez que nesse contexto foram expressos comportamentos e discursos.

Já o universo reificado que circulava o processo formativo dos professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância, contando com todo seu aparato de discurso, de tecnologia, adotando formas específicas de conhecer a realidade ou objeto através de experimentações, tornou possível a configuração de novas ideias, ações e significados com base no discurso que as ciências realizam, já que desempenham papel fundamental no que se refere a construção do conhecimento empírico para explicação da realidade. Isto nos faz refletir que

É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Pelo fato de ocultar valores e vantagens, eles procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica. (MOSCOVICI, 2003, p.52)

Não se trata aqui de atribuir maior importância ao que é produzido em termos de conhecimento pelo universo reificado, mas, de destacar o papel que este universo vai desempenhar na formação das representações dos sujeitos sobre determinado objeto ou coisa, uma vez que primeiro, estas se fazem ou se constituem pelo universo consensual que circunda o cotidiano dos sujeitos de forma geral, ou seja, trata-se de observar a interação realizada por estes dois universos no contexto da produção de representações sociais.

Vale salientar ainda que os processos de ancoragem e objetivação perpassam os universos consensual e reificado, e desta forma, tais processos se caracterizam como faces de uma mesma moeda, considerando que o primeiro (ancoragem) funciona no sentido de explicar como o objeto pode ser conhecido, enquanto o segundo (objetivação) possibilita transformar o que intriga, o que é concebido como estranho em um objeto familiar, conhecido e por fim, assume o lugar das imagens antes apreendidas por nosso sistema de idéias.

A partir da trilha metodológica que perfizemos para conhecer como se deu o processo de ancoragem e, sem esquecer também a importância do processo de objetivação, as funções convencional e prescritiva, como também a configuração dos universos consensual e reificado para a construção das representações sociais, buscamos direcionar nosso foco no sentido de apreender o sentido que as práticas profissionais dos professores/aprendentes do curso de Pedagogia a Distância adquiriram em seu processo formativo vivenciado através da educação

a distância realizada pela UAB, pois “as representações [...] restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2003, p.52).

No sentido de restauração da consciência coletiva dos sujeitos que as representações tornam possível, temos aqui a construção e explicação sobre os objetos e acontecimentos que antes não se manifestavam claros ao exercício da formação e também da prática, como por exemplo: o fazer pedagógico da sala de aula refletido à luz das teorias filosófica, sociológica, psicológica, biológica de maneira mais aprofundada; a importância do exercício da formação inicial e continuada para a (re)construção das posturas tanto pessoal quanto profissional; mudanças nas formas de pensar e de agir a partir da lógica produtivista que perpassam as políticas públicas educacionais e seus entraves para possibilitar uma educação básica pública, gratuita e de qualidade.

Nesse contexto em que se encontram envolvidos os professores/aprendentes na construção das representações sociais sobre as contribuições do processo formativo realizado na modalidade de educação a distância não se pode negar o papel que a ideologia ocupa no sentido do discurso manifestado socialmente e politicamente sobre a lógica do acesso e da exigência da formação em nível superior para os profissionais da educação básica que vem se disseminando desde a década de 1990 e que adquiriu estatuto de legislação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, quando as políticas públicas educacionais foram constituídas e acordadas sob as bases das parcerias com o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros organismos de financiamento da educação.

O impacto da lógica quantitativista da educação, haja, vista os diversos indicadores que compõem cotidianamente o exercício da avaliação educacional brasileira, entre elas, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), etc, repercutiu também na própria lógica da formação docente pela expressão numérica significativa de profissionais que exerciam a profissão sem a devida formação e qualificação.

Precisamos refletir também sobre a lógica qualitativa que deve traduzir a educação, e de forma mais pontual, a formação dos professores na EAD, pois é sob as bases das ideias produzidas cientificamente através das teorias e sua relação com as experiências de formação que tais sujeitos podem observar a realidade prática, refletir sobre ela e propor outras estratégias, sobretudo no aspecto do trabalho escolar, revendo-o inicialmente no âmbito do universo consensual e assim poder confrontá-lo sob as bases do universo reificado para assim

ser possível conhecer/aprofundar os aspectos teórico-práticos e seus reflexos no fazer pedagógico, já que é neste último (universo reificado) que os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e sociais se constituem para explicar especificamente no nosso caso, os fenômenos educativos.

3.2. Primeiras aproximações com os polos de EAD e participantes da pesquisa

Ao tratar da investigação sobre as representações sociais dos professores da educação básica que são e/ou foram alunos do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual, situamos anteriormente o desenho metodológico utilizado que foi a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), a qual teve como objetivo verificar as contribuições oferecidas pela formação em serviço para melhoria da prática profissional dos pedagogos habilitados para atuar na educação infantil.

Na perspectiva de adoção da metodologia das Representações Sociais aplicada a análise do processo formativo de professores em serviço, buscamos identificar como as experiências da formação contribuíram para provocar novas ideias, atitudes e comportamentos nestes que foram atendidos no curso de pedagogia a distância, ao passo em que tiveram que conviver cotidianamente com as tecnologias da informação e comunicação nas formas de estudo e assim, verificar como esta relação experimentada através das redes digitais, neste caso, o uso da plataforma moodle com seus espaços de interação (utilização de fóruns) e aprendizagem (realização de estudo sobre o material publicado na plataforma e exercícios) se articulou com as experiências do fazer pedagógico em seus locais de trabalho (salas de aula da educação básica).

Diante destes fatos é que nos propusemos a verificar o impacto que a formação a distância que conta com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) causou na formação pessoal e profissional dos sujeitos atendidos pela política pública de formação docente da Universidade Federal da Paraíba em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Nosso respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais nos proporcionou as bases para a reflexividade e formação das subjetividades responsáveis pela construção do campo a ser investigado/conhecido já que trabalhamos com os sujeitos participantes da pesquisa de forma virtual e a distância (física e geográfica), ou seja, conectados pelas redes digitais, formalizando os contatos via online e offline.

No tecer do cenário da pesquisa de campo, onde trabalhamos virtualmente, *online* e *offline*, estas foram, portanto, as trilhas simultâneas onde nos movemos no ato de pesquisar, interagindo com os sujeitos (professores/aprendentes) através das fronteiras espacial e temporal, pois estabelecemos as possibilidades de convívio para adquirir aproximação e assim tornar real a aplicação dos instrumentos de coleta de dados que foram: a entrevista offline e o questionário.

A fronteira espacial enfrentada no decorrer da pesquisa implicou em questionamentos sobre a distância física em que nós (pesquisador e sujeitos pesquisados) se situavam, estando separados por quilometragens em sua maioria significativas, sem nos conhecermos pessoalmente e ao mesmo tempo construindo relacionamentos através das redes digitais. Esta foi, portanto, o primeiro desafio quando contactamos coordenadores de pólo, tutores presenciais e por fim, os professores/aprendentes, sujeitos de nossa pesquisa.

No que se refere a fronteira temporal, esta implicou em boa parte do processo de investigação, no que compreendeu o acesso as informações desejadas para atender os objetivos do trabalho de pesquisa, o agendamento de datas e horários para conversar virtualmente através das redes sociais como o facebook, além, do MSN e gmail com os professores/aprendentes na tentativa de realização das entrevistas online, quando então se verificou a inviabilidade de tal estratégia e em seguida optamos por aplicar a entrevista offline no formato de questionário, já que os sujeitos participantes da pesquisa demonstraram maior disponibilidade em responder offline, as questões propostas para a entrevista da mesma forma que fizeram com o questionário.

Inicialmente realizamos o levantamento dos dados sobre matrículas, evasão e conclusão dos aprendentes da demanda professor (professores da educação básica) no curso de pedagogia nos 17 polos de apoio presencial, porém, apenas os polos de Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, Marí e Pombal enviaram os dados solicitados e, portanto, participaram da pesquisa, enquanto o de João Pessoa não tornou disponível a informação solicitada. Mesmo assim, forneceram os contatos dos aprendentes via e-mail e telefone e os aprendentes deste polo colaboraram com a pesquisa.

Os professores/aprendentes foram contactados e nesta ocasião apresentamos a proposta de projeto de doutorado para que os mesmos conhecessem passo a passo do processo de investigação.

Ao fazermos o levantamento da quantidade de alunos matriculados nos polos de educação a distância da Paraíba, selecionamos para a participação na pesquisa, os

professores/aprendentes matriculados no curso de pedagogia nos últimos cinco (05) anos (2007-2012), contando para isto, com o consentimento daqueles que se disponibilizaram, os quais se encontravam na qualidade de concluintes e também os que ainda estavam em processo de formação nos polos de Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa²⁹, Mari e Pombal.

Na pesquisa de campo, a qual foi realizada de forma virtual³⁰, os procedimentos adotados inicialmente foram: contatos por e-mail e telefone com professores/aprendentes em processo de formação e também concluintes do curso de pedagogia a distância, coordenadores e tutores presenciais dos 17 polos de EAD na Paraíba, onde apenas 06, os quais destacamos anteriormente.

Para realizar levantamento quanto aos indicadores de matrícula, evasão, acesso a plataforma moodle, alunos que continuaram no curso, entre outras informações necessárias para o bom andamento da pesquisa, encaminhamos e-mails aos 06 polos aqui destacados para que os mesmos elencassem os dados solicitados.

No processo de coleta de dados utilizamos o questionário e a entrevista que inicialmente se propôs que esta fosse realizada online com os professores/aprendentes, através de facebook, gmail e MSN. Porém, ao solicitar o agendamento de data e horário para realização da entrevista, não obtivemos sucesso em virtude da indisponibilidade de tempo e falta de acesso a internet de boa parte dos sujeitos participantes da pesquisa para permanecerem online, haja vista que o roteiro proposto contava com 11 questões e demandaria tempo significativo para emitirem suas opiniões.

3. 3. Questionário

Quanto ao questionário buscamos trabalhar com as informações que versam sobre dados pessoais e profissionais, e ainda sobre o percurso formativo destacando os procedimentos e ferramentas utilizadas quanto a plataforma moodle, realização de exercícios e provas, etc.

²⁹ Até o momento de conclusão da pesquisa o polo de João Pessoa não enviou os dados solicitados sobre o curso de Pedagogia a Distância. Por esse motivo, não foi possível o acesso ao número de evasão e de concluintes da primeira turma formada, apesar de contarmos com a participação de alunos concluintes na pesquisa.

³⁰ O modelo adotado para a realização da pesquisa de campo foi o virtual, uma vez que todos os contatos e acessos aos sujeitos participantes (professores/aprendentes) e colaboradores (coordenadores de polo e tutores presenciais) foram feitos através do sistema de telefonia e das redes digitais, por e-mail e sites de relacionamento.

Tais informações foram possíveis porque elegemos variáveis que segundo Richardson (2009, p.117) “é um conceito e, como conceito, é um substantivo que representa classes de objetos, como, por exemplo, sexo, escolaridade, renda mensal, participação política, etc.”. A partir da sistematização das classes de objetos a serem pesquisados, observando mais ainda a problematização e os objetivos estabelecidos na pesquisa foi que definimos o corpo do questionário.

Ao selecionar o questionário como uma de nossas técnicas/instrumentos de coleta de dados, nos pautamos por Richardson (2009, p.189) que afirma que tal instrumento cumpre “pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

Nessa perspectiva nos propusemos a fazer a descrição das características das pessoas que participaram diretamente da pesquisa, as quais pertenciam ao grupo de concluintes e também professores/aprendentes em formação no Curso de Pedagogia a Distância, já que o estudo de tese aqui proposto teve como objetivo identificar as contribuições da formação para melhoria das práticas profissionais, ou seja, as variáveis selecionadas para o questionário tiveram a função de verificar como estes sujeitos se mobilizavam no contexto do processo formativo em EAD utilizando as tecnologias da informação e comunicação, mais especificamente, no tocante ao uso da internet e das ferramentas disponíveis na plataforma moodle, bem como, dificuldades, dúvidas e estratégias sobre materiais de estudo e realização de provas.

As variáveis selecionadas para compor o questionário foram: sexo, estado civil, idade, quantidade de filhos, tempo de atuação como professor na educação básica, ano/série que leciona, ocupação em outra função na escola, forma de ingresso no curso de Pedagogia a Distância, local de estudo, horário de estudo; frequências de acesso a plataforma moodle, de interação nos fóruns de discussão, acesso e resposta em correio eletrônico (e-mail), acesso a textos em revistas eletrônicas e periódicos; ferramentas mais utilizadas na plataforma moodle; frequência de postagem de atividades na plataforma moodle; de comunicação com os mediadores (tutores a distância e professores); dificuldades nas realizações de provas presenciais; dúvidas sobre o material estudado e estratégias para solução destas; e trajetória de formação e desempenho acadêmico.

O questionário foi aplicado através de e-mail com 25 (vinte e cinco) sujeitos, entre eles, professores/aprendentes (em formação) e concluintes, sendo constituído de 20 (vinte) perguntas, assim distribuídas: 13 (treze) fechadas, 05 (cinco) mistas e 02 (duas) abertas.

Do total de professores (25) que receberam o questionário, apenas 13 (treze) preencheram e encaminharam via e-mail suas respostas.

Realizar a aplicação de questionário utilizando uma ferramenta tecnológica como é o caso do correio eletrônico (e-mail) não é tarefa tão fácil, apesar da vantagem de poder atender um significativo número de sujeitos sem necessariamente precisar se deslocar para espaços geográficos distintos e distantes, porém, a dificuldade se deu no sentido do tempo de espera para preenchimento do mesmo (questionário) de acordo com a disponibilidade dos participantes, tendo que determinar prazo para devolução em tempo hábil, ou seja, a comunicação assíncrona (e-mail – realizada em tempo não real) possibilita uma maior flexibilização do tempo na comunicação (em caso de envio de resposta) e não gera interação em tempo real como nos casos de: chat, msn, etc., momento em que estamos em contato direto com o outro.

3.4. Entrevista semi-estruturada

A entrevista enquanto técnica adotada nos procedimentos de pesquisa de campo virtual para apreender as informações, opiniões e concepções acerca de determinado fenômeno, é “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (RICHARDSON, 2009, p.207).

Nesse sentido, destacamos que mesmo não tendo realizado a entrevista online, em virtude das dificuldades de agendamento e disponibilidade dos professores/aprendentes e concluintes, optando pela estratégia de entrevista offline, a relação entre entrevistador e entrevistado não ficou prejudicada, pois estando a distância e *offline*, como foi o nosso caso.

Este fato, não inviabilizou a construção de um clima de confiança, intimidade para compartilhar as dúvidas, expectativas, conflitos em torno das questões que dizem respeito ao fenômeno estudado, especificamente neste trabalho, sobre as contribuições da formação ofertada na modalidade de educação a distância através da UFPB Virtual para melhoria da prática profissional, uma vez que estivemos em contato frequente através de e-mail e do facebook (site de relacionamento).

Destacamos aqui que apenas 09 dos 13 professores/aprendentes e concluintes se dispuseram a responder o roteiro de entrevista.

Optamos então pela construção do roteiro de entrevista semi-estruturada, a qual foi utilizada no segundo momento da pesquisa de campo, pois este tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a

compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

É importante destacar que esta técnica de coleta de dados funciona mais como um guia/roteiro a ser seguido pelo pesquisador fazendo com que não sejam estabelecidas amarras no processo de pesquisa oportunizando ao entrevistado uma maior clareza sobre suas opiniões, concepções, expectativas sobre o fenômeno que está sendo o objeto de estudo. Porém, as técnicas/instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista) utilizadas no decorrer da pesquisa foram utilizadas especificamente no formato *offline*.

No tocante a esta última técnica utilizada, a entrevista *offline*, o tratamento da mesma observou as narrativas e descrições da experiência de formação vivenciada na EAD e suas contribuições para a prática profissional realizada no chão da escola pública.

A técnica de entrevista utilizada de forma offline, teve vantagem por possibilitar o acesso mesmo que não presencial aos professores/aprendentes e concluintes pela impossibilidade de visitas frequentes aos 07 pólos selecionados, uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa, em sua maioria moram em diferentes municípios, os quais estão localizados distantes da cidade onde se encontra situado o pólo de apoio presencial da educação a distância.

Sobre a estrutura das perguntas que devem compor o roteiro de entrevista, Triviños (1987, p. 151)

distingue quatro categorias: 1) perguntas denominadas conseqüências como, por exemplo, “o que pode significar para a comunidade urbana, na qual vive a grande quantidade de pessoas, quem não sabe ler nem escrever?”; 2) perguntas avaliativas, do tipo, “como julga a resposta da vizinhança ao convite para participar da organização de uma cooperativa?”; 3) questões hipotéticas, como, “se você observasse que seus alunos brigam freqüentemente entre si, qual seria seu comportamento como professor?”; 4) perguntas categoriais, se você observasse a resposta de seus vizinhos frente à possibilidade de organização de uma cooperativa, em quantos grupos nós poderíamos classificá-los”. Conclui o autor salientando que as categorias de perguntas não deveriam ser amarras para entrar a pesquisa, mas para abrir perspectivas para análise e interpretação de idéias.

As perguntas em sua maioria elaboradas para o roteiro de entrevista se referiram a 02 categorias indicadas por Triviños (1987), que são: avaliativas e categoriais, já que trabalhamos com representações sociais, e sendo assim, requer um olhar atento, crítico e analítico sobre o processo formativo vivenciado pelos professores/aprendentes e concluintes do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual.

O roteiro de entrevista semi-estruturada contou com a sistematização de 11 (onze) perguntas, tratando-se de perguntas descritivas, explicativas e de formação de conceitos.

As perguntas descritivas tiveram como referência, experiências da formação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e do curso realizado na modalidade de educação a distância; dificuldades, estratégias e soluções para conciliar formação em serviço na EAD que conta com o uso das TIC (e-mail, sites de relacionamento, sites educativos, acesso a revistas eletrônicas e periódicos, etc) e jornada diária de trabalho na escola.

No que se refere as perguntas explicativas, buscamos verificar a importância atribuída ao curso na modalidade de EAD que utiliza as TIC no processo de formação de professores e suas contribuições para melhoria da prática profissional e mudanças na vida pessoal e profissional dos professores/aprendentes.

Quanto as perguntas de formação de conceitos trabalhamos com as representações sobre a educação a distância e tecnologias da informação e comunicação.

As perguntas avaliativas e categoriais que compuseram o roteiro de entrevista possibilitaram aos professores/aprendentes reflexões sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional, evidenciando os pontos relevantes, dificuldades e superação das expectativas criadas em torno da oferta de formação docente realizada pela UFPB Virtual e das práticas que se realizam cotidianamente nas escolas perpassadas por dúvidas, compartilhamento de experiências, conflitos, busca de parcerias, condições precárias de trabalho, falta de plano de cargos e carreiras em boa parte dos municípios brasileiros, salários baixos. Enfim, uma série de situações que os docentes enfrentam para a realização de um bom trabalho para melhoria do processo ensino-aprendizagem e impossibilitam a melhoria da qualidade de vida destes profissionais.

Vale registrar que apesar das dificuldades enfrentadas quanto a realização das entrevistas offline como, problemas de acesso a internet por parte dos professores/aprendentes e concluintes, falta de cumprimento de prazo para entrega do roteiro e indisponibilidade de tempo para responder as questões de entrevistas, tivemos que na maioria das vezes flexibilizar os prazos para que os sujeitos participantes continuassem a colaborar com a pesquisa.

Para tanto, a estratégia de flexibilização de tempo e prazo foi essencial de forma a proporcionar aos sujeitos de pesquisa em suas escritas/falas, as representações de suas idéias, concepções, conflitos e expectativas quanto ao processo formativo e também sobre as práticas desenvolvidas no exercício da profissão docente.

Enfim, os professores/aprendentes e concluintes através da técnica de entrevista expuseram suas representações sobre a formação docente em serviço realizada na modalidade

de educação a distância a partir de um projeto comum que apresentou seus entraves e também seus êxitos no processo formativo vivenciado através de um curso de licenciatura.

3.5. Análise de Conteúdo

Para análise das entrevistas realizadas no contexto do presente estudo, selecionamos a análise de conteúdo que segundo Bardin (1977, p.31)

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

Partindo do conceito de análise de conteúdo fixado por Bardin (1977), pode-se perceber que trata-se do conjunto de técnicas de análise, ou seja, não se detém a uma única forma ou técnica para conhecimento e análise da realidade, mas conta com variáveis diversificadas que vão se preocupar em explicar os estudos de natureza histórica, psicológica, entre outras áreas do conhecimento científico.

A técnica de análise de conteúdo aplicada a abordagem das representações sociais, atende ao campo de estudos de natureza psicológica, neste caso mais específico, refere-se ao campo da psicologia social e se faz necessário lembrar que o enfoque do referido tipo de análise está voltado para a comunicação ou comunicações estabelecidas entre os sujeitos, desvelando ideologias, culturas, concepções e comportamentos, pois “como afirmam P. Henry e S. Moscovici (apud BARDIN, 1977, p. 32) ‘tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo’”.

As mensagens contidas nas palavras/escritas foram tabuladas/registradas em arquivos de computador, e selecionadas por categorias, as quais foram descritas anteriormente (explicativas, descritivas e de formação de conceitos), tendo por referência a unidade de registro das entrevistas por temas a partir dos elementos que compuseram o roteiro de entrevista, em seguida analisadas por núcleos temáticos dispostos em quadros. Sobre a unidade de registro por tema, D’Unrug (1974, p.56) expressa que este (tema)

é uma unidade de significação complexa de dimensões variáveis; sua realidade é de ordem psicológica, não de ordem linguística: tanto uma afirmação quanto uma alusão pode construir um tema, [...] utilizado como

unidade de registro para o estudo de motivações, opiniões, atitudes, crenças, etc.

Como D'Unrug (1974) mesmo afirma, o tema enquanto unidade de registro compreende a realidade com base em elementos de ordem psicológica, e é por este fato que adotamos a análise de conteúdo porque buscamos apreender as representações sociais do ponto de vista das construções que os sujeitos realizam cotidianamente sobre suas vidas, considerando os diversos contextos que experimentam, sejam eles, o político, o econômico, o cultural, o social, o religioso, o ideológico e mais diretamente neste caso, o educacional que se revela aqui como sendo a idéia central das apreensões destas representações.

A técnica de análise de conteúdo nos possibilitou a sistematização do mapeamento dos discursos manifestados nas escritas dos sujeitos participantes da pesquisa por temas diferenciados, instituídos com base em um núcleo geral de estudo, aqui representado pelas contribuições da formação docente realizada na modalidade de educação a distância.

Portanto, a forma como os sujeitos dão significados e ressignificam suas práticas profissionais e processo formativo foram serão analisadas à luz do universo das representações sociais, as quais fazem com que tais contextos (prática profissional e formação docente) influenciem direta ou indiretamente suas maneiras de pensar, sentir, agir, comunicar-se, informar-se e por fim, formar-se.

4 – EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APRESENTANDO RESULTADOS, TECENDO ANÁLISES

Neste capítulo apresentamos os resultados³¹ e análises com base nos dados selecionados a partir dos indicadores de matrícula, evasão e conclusão dos alunos dos polos de EAD participantes da pesquisa, questionário e entrevista offline realizados com os professores/aprendentes e concluintes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual com vistas a descrever e analisar as suas representações sociais sobre o processo de formação docente através da EAD.

4.1 – Indicadores de matrícula, evasão e conclusão dos polos de EAD da pesquisa

Para verificar os indicadores de matrícula, evasão e conclusão identificamos em cada um dos polos supracitados os seguintes dados: vagas oferecidas no primeiro vestibular da Universidade Aberta do Brasil e UFPB Virtual, número de alunos matriculados no Curso de Pedagogia a Distância, números de alunos que iniciaram o curso, número de alunos que nunca acessaram a plataforma, número de alunos que abandonaram o curso, número de alunos que continuaram no curso, número de alunos prováveis concluintes e número de alunos concluintes das primeiras turmas da UFPB Virtual. Destacaremos primeiro os dados do polo da Educação a Distância de Cabaceiras/Pb.

QUADRO 08 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Cabaceiras

Vagas oferecidas para o Curso de Pedagogia a Distância em 2008	40	100%
Número de alunos matriculados em 2008	40	100%
Números de alunos que iniciaram o curso	38	95%
Número de alunos que nunca acessaram a plataforma moodle	02	5%
Número de alunos que abandonaram o curso	09	23%
Número de alunos que continuaram estudando	25	63%
Número de alunos que fizeram reopção de pólo	06	15%
Número de alunos prováveis concluintes em 2012	10	25%
Número de concluintes	10	25%

Fonte: Polo UAB Cabaceiras

³¹ Os resultados da pesquisa que compreendem os dados do questionário e entrevista offline serão destacados em negrito por núcleo e temas ao longo das análises.

Com base no quadro 08 que trata dos dados sobre o Curso de Pedagogia da UFPB Virtual, polo de Cabaceiras, podemos observar que o número de vagas oferecidas é satisfatório, uma vez que os polos de EAD atendem as modalidades de demanda social e demanda professores para realização do processo formativo daqueles que ingressam nos cursos de licenciatura a distância.

O número de matriculados no ano de 2008 consta do preenchimento total das vagas que foram oferecidas para o referido curso através do vestibular, porém, só trinta e oito (38) realizaram suas matrículas.

No que se refere ao acesso a plataforma moodle, do total de trinta e oito (38) matriculados, apenas dois (02) nunca acessaram a mesma para verificar os conteúdos postos, as atividades, nem tão pouco para acessar os fóruns de discussão, de notícias, entre outras ferramentas disponíveis para realização do curso.

A evasão de alunos do curso de pedagogia a distância do polo de Cabaceiras corresponde a 22,5%, este percentual, portanto, já representa preocupação, considerando outro percentual que é o de 15% proveniente da reopção de polo que seis (06) alunos fizeram e ainda mais quando nos deparamos com o número provável de concluintes correspondente a dez (10), o que significa que apenas 25% dos alunos que ingressaram no ano de 2008, concluirão o curso de pedagogia no ano de 2012.

A seguir apresentamos os dados correspondentes as realidades dos polos de Campina Grande e Pombal, para então analisar o fenômeno da evasão que se mostrou significativo quando realizamos o levantamento dos dados sobre o curso de pedagogia nos três (03) polos de EAD.

QUADRO 09 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Campina Grande

Vagas oferecidas para o Curso de Pedagogia a Distância em 2007	50	100%
Número de alunos matriculados em 2007	49	98%
Números de alunos que iniciaram o curso	46	92%
Número de alunos que nunca acessaram a plataforma moodle	03	6%
Número de alunos que abandonaram o curso	20	40%
Número de alunos que continuaram estudando	26	52%
Número de alunos prováveis concluintes em 2011	11	22%
Número de concluintes	07	14%

Fonte: Polo UAB Campina Grande

A partir do exposto no quadro 09, o que chama mais atenção no polo de EAD em Campina Grande é o número de alunos desistentes do curso e o número de alunos que continuaram estudando, mas não conseguiu concluir o mesmo, considerando o total de vagas ofertadas no vestibular da UFPB Virtual para o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância que foi de 50.

O número de alunos que abandonaram o curso chega quase a um percentual de 50% o que é um dado significativo porque demonstra que praticamente metade da turma se evadiu, esta é, portanto, uma preocupação principalmente por ser a primeira turma no âmbito da política de formação docente implementada ainda no Governo Lulla que já apresenta indicadores passíveis de testes estatísticos que implicarão consequentemente na avaliação do curso junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação.

Para compreendermos as implicações do fenômeno da evasão na avaliação dos cursos de educação a distância, necessitamos observar que tal fenômeno se caracteriza como “a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento” (FAVERO, 2006, p.56). Este fato tem sido freqüente nos cursos de EAD e Coelho (2010, p.01) a partir de suas experiências em cursos a distância e leitura de relatos de experiências aponta que as supostas causas da evasão podem ser:

A falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional; Insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar *e-mail*, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc; Ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor idéias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade; A falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional.

Toda via, necessitamos conferir tais suposições com os dados apresentados pelo Censo da educação superior de 2010, porque de um lado, temos de acordo com os estudos e experiências de Coelho (2010) em EAD, supostos motivos da evasão e de outro, os dados estatísticos que apresentam os números de matrículas, cursos e concluintes dos cursos de graduação na modalidade de educação a distância, pontualmente destacamos os números das universidades federais situadas na região nordeste, uma vez que os sujeitos participantes desta

pesquisa são e/ou foram alunos da Universidade Federal da Paraíba localizada na referida região.

Tabela 03 – Número de concluintes, cursos e matrículas por região (região nordeste - EAD)

Região/Instituições	Concluintes	Cursos	Matrículas
Brasil	144.553	930	930.179
Nordeste	6.321	155	83.987
Universidade Federal do Maranhão	0	3	176
Universidade Federal do Piauí	161	10	4.391
Universidade Federal do Ceará	0	8	3.281
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	396	7	3.309
Universidade Federal da Paraíba	0	7	5.327
Universidade Federal de Pernambuco	0	3	893
Universidade Federal Rural de Pernambuco	27	9	2.493
Universidade Federal de Alagoas	57	6	2.705
Universidade Federal de Sergipe	0	8	5.002
Universidade Federal da Bahia	0	10	213

Fonte: MEC/INEP/DEED 2010

Ao verificar os dados disponibilizados pelo censo da educação superior 2010, não encontramos especificamente a coleta sobre o número de evasão, seja na modalidade presencial e/ou a distância. O sistema do INEP dispõe do número de concluintes, cursos e matrículas da EAD, porém, se faz possível estabelecer uma correlação, já que o próprio sistema não disponibiliza em sua base de dados a evasão.

Para tanto, verificamos que no ano de 2010 no Brasil tínhamos um número de 930.179 matrículas na EAD em nível de graduação, na região nordeste foram 83.987 matrículas, distribuídas entre os Institutos Federais de Educação Tecnológica e as Universidades Federais, porém, apresentamos aqui apenas os números referentes às universidades.

A Universidade Federal da Paraíba se destaca com 5.327 matrículas, as Universidades Federais do Piauí e da Bahia com o maior número de cursos, sendo 10 em cada instituição e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte apresentou o maior número de alunos concluintes que foi 396 e com apenas 07 cursos em funcionamento.

Vale destacar que em 2010, período da divulgação do censo da educação superior as Universidades Federais do Maranhão, do Ceará, da Paraíba, de Pernambuco, de Sergipe e da Bahia não tinham alunos concluintes em seus cursos. Na UFPB a primeira turma do curso de pedagogia a distância iniciou em 2007 e concluiu a graduação no ano de 2011, portanto, estas universidades não apresentaram número de concluintes em virtude de que a primeira turma

dos cursos de graduação da EAD provavelmente só concluíram no ano posterior a coleta do censo de 2010.

O que surpreende no quantitativo de concluintes dos cursos de EAD no ano de 2010 é a sua relação com o número de matrículas, onde tivemos cursos com 4391 matrículas, como é o caso da UFPI com 10 cursos e menos de 4% de concluintes, como também, a própria UFRN que se destacou com 396 concluintes, quando o número de matrículas consta de 3.309, o que significa que se formou aproximadamente 12% dos alunos.

Tais números expressam que tivemos um crescimento das matrículas na EAD, mas isto não garantiu a permanência dos alunos quando menos de 10% da demanda consegue chegar ao final do curso, dizemos então que aí ocorreu também evasão, considerando é claro que as universidades federais da região nordeste em sua maioria no ano de 2010 ainda estavam com seus cursos em andamentos, devendo as turmas pioneiras concluir no ano de 2011, como foi o caso da UFPB.

Diante do exposto entre os estudos de Coelho (2010) e os dados do censo da educação superior (INEP, 2010), observamos que há uma carência na própria base de dados do censo, pois tratam de dado quantitativos que corroboram com a expressividade do crescimento da EAD, mas não demonstra o quantitativo de evasão que ocorre nesta modalidade, talvez porque não seja interessante apresentar a fragilidade do sistema educacional quando tenta ampliar a oportunidade de acesso a educação superior, mas não consegue pensar em estratégias para assegurar a permanência do aluno.

Sabemos que para o processo de avaliação institucional quando se presta contas ao Ministério da Educação, o indicador de evasão faz a diferença, pois se o número for significativo superando a demanda de oferta de vagas e de cursos e o número de concluintes poderá implicar em danos ao funcionamento ou mesmo extinção dos cursos, isto vale tanto para a educação presencial como para a educação a distância, entre outros elementos que contam para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que tem como objetivo

assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino superior, orientar a expansão de sua oferta, aumentar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (SANDER, 2008, p. 15)

Ou seja, temos um sistema nacional de avaliação do ensino superior, que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação, porém, verificamos que a avaliação institucional tem se dado numa perspectiva quantitativista da situação educacional, mascarando a realidade da evasão, como também, as condições precárias do trabalho docente e de infraestrutura das instituições públicas de ensino.

A própria realidade do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual apresenta dados de evasão significativos, de modo mais específico citamos os casos dos polos de Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa e Marí que preenchem o número de vagas ofertadas no vestibular e ao final do curso concluem menos de 50% das turmas.

Os estudos sobre evasão no ensino superior na modalidade de educação a distância começam a ser mais analisados e debatidos no atual contexto das políticas públicas de educação a partir dos anos de 1990 quando tal modalidade se intensificou com a oferta de cursos virtuais tanto em universidades públicas quanto em faculdades privadas.

Um estudo de natureza qualitativa nos trará as evidências acompanhadas dos possíveis motivos de evasão e outro de natureza quantitativa expressará os índices de abandono independente da exposição dos motivos da evasão. Acreditamos que o ideal seria trabalharmos com as duas condições de pesquisa, ou seja, observar um estudo de natureza quali-quantitativa para identificarmos a relação estabelecida e que possivelmente contribuiu para a evasão no ensino superior, especificamente em cursos de educação a distância. Estudos sobre evasão no ensino superior brasileiro se deu inicialmente analisando casos no ensino presencial, especificamente

a partir de 1972 (BRAGA, 1996; ANDRIOLA, 2003), quando o Ministério da Educação/MEC, por meio das universidades públicas, manifestou preocupações com o assunto, ocasionando os primeiros estudos e debates sobre o tema. A partir daí, dados estatísticos foram divulgados revelando números significativos de evasão de alunos dos cursos de graduação na modalidade presencial (FARIA, ALCÂNTARA & VASCO, 1997, p.02).

Observamos que o estudo de tal fenômeno, em sua essência teve origem a partir de pesquisa quantitativa, apresentando dados estatísticos para comprovação empírica. Porém, Tinto (1975, p.12) defendeu em seu estudo que “a evasão ocorre pela falta de identificação do aluno com o grupo”. Com tal afirmação o mesmo autor desenvolveu um modelo para “explicar situações como adaptação, contradição e isolamento. Defende que estes fatores

influenciam nas diferentes formas de evasão na modalidade de ensino presencial” (FARIA, ALCÂNTARA & VASCO, 1997, p.04).

A metodologia para estudos sobre evasão no ensino superior pelo exposto aqui teve sua centralidade inicial no ensino presencial, mas com esse modelo se fez possível a aplicação na análise sobre evasão no ensino a distância.

Fato preocupante verificado no polo de EAD de Campina Grande diz respeito ao número de concluintes do curso³² quando ainda contava com 26 alunos estudando, porém, apenas 11 foram indicados como prováveis concluintes, ou seja, em algum momento do percurso formativo, possivelmente alunos podem ter sido reprovados em disciplinas, realizado trancamento total ou parcial do curso, entre outras questões, as quais não foram possíveis de identificar no momento do levantamento dos dados aqui apresentados, diminuindo o número de concluintes então para 07.

Estes 07 professores/aprendentes concluíram o curso no mês de julho de 2011, defendendo suas monografias de forma presencial no Campus I da Universidade Federal da Paraíba em João Pessoa/PB entre eles, apenas 03 pertenciam a demanda professor.

No polo de Pombal/Pb o número de concluintes também se apresentou insatisfatório, considerando os dados que agora serão apresentados no quadro 10.

QUADRO 10 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Pombal

Vagas oferecidas para o Curso de Pedagogia a Distância em 2008	54	100%
Número de alunos matriculados em 2008	54	100%
Números de alunos que iniciaram o curso	54	100%
Número de alunos que nunca acessaram a plataforma moodle	Não consta	-
Número de alunos que abandonaram o curso	14	26%
Número de alunos que continuaram estudando	40	74%
Número de alunos prováveis concluintes em 2011	08	15%
Número de concluintes	03	6%

Fonte: Polo UAB Pombal

O Curso de Pedagogia a Distância no polo de Pombal só iniciou sua turma no ano de 2008, diferentemente das turmas do polo de Campina Grande que começaram a estudar no ano de 2007.

³² Conferir dados do polo de EAD de Campina Grande no quadro 09.

No polo de Pombal verificamos que tendo um quadro de 08 aprendentes na qualidade de prováveis concluintes, apenas 03 conseguiram terminar o curso no ano de 2011, e destes, só 02 são professores da educação básica, os quais ingressaram através da demanda “professor”, enquanto no de Campina Grande, 07 concluíram e apenas 03 pertencem ao quadro da educação básica.

A evasão e baixo número de concluintes são recorrentes também na realidade do polo de Pombal, o que nos preocupou por acreditarmos que nesse estudo onde tratamos do atendimento da formação docente em serviço através da EAD identificaríamos um número significativo de professores/aprendentes (professores da educação básica), porém, verificamos que apenas um pequeno número (02) de professores conseguiu concluir sua formação em serviço no polo de Pombal.

Tal fato nos levou a observar também se nos polos de EAD de Coremas, João Pessoa, Livramento e Marí ocorre a mesma situação em torno dos baixos indicadores de atendimento da formação inicial e/ou em serviço, altos índices de evasão e baixo número de conclusão de curso. A seguir, apresentaremos os dados do curso de pedagogia a distância do polo de Coremas/PB.

QUADRO 11 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Coremas

Vagas oferecidas para o Curso de Pedagogia a Distância em 2008	40	100%
Número de alunos matriculados em 2008	40	100%
Números de alunos que iniciaram o curso	36	90%
Número de alunos que nunca acessaram a plataforma moodle	03	8%
Número de alunos que abandonaram o curso	05	13%
Número de alunos que continuaram estudando	32	80%
Número de alunos prováveis concluintes em 2012	12	30%
Número de concluintes	12	30%

Fonte: Polo UAB Coremas

O polo de Coremas iniciou sua primeira do curso de pedagogia no ano de 2008 com a oferta de 40 vagas, incluindo-se atendimento de alunos da demanda social (formação inicial) e demanda professor (formação em serviço). Porém, o número de aprendentes que de fato ingressaram constou de 36 e a evasão neste caso foi de apenas 13% (05) que oficialmente estão desvinculados do curso.

A primeira turma do curso de pedagogia do polo de Coremas se formará no ano de 2012, tendo uma previsão de 30% (12) de aprendentes concluintes, sendo 10 da demanda professor e 02 da demanda social, embora 32 tenham continuado seus estudos. Mesmo assim, os 20 que não concluirão em 2012 o curso podem talvez ter sido reprovados em algum marco teórico, ter desistido sem regularizar sua situação acadêmica ou ter feito interrupção de estudos. Os dados repassados pelos tutores presenciais não fazem referência e/ou justificam tal situação.

O número de evasão aqui considerado faz referência somente àqueles que se desvincularam do curso oficialmente, porém, se observamos o número real de evasão em cada polo, o mesmo ultrapassa o informado pela tutoria presencial, pois nos pólos pesquisados além do número de evasão temos ainda, número de alunos que nunca acessaram a plataforma moodle, os quais podem ser contabilizados também entre o número de evadidos e destacamos também que a diferença entre os que ingressaram e abandonaram o curso e nunca acessaram o moodle caracterizam junto ao número de matrículas, a evasão.

Esta situação também se verificou nos pólos de Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, Pombal e Marí, pois o número de evasões informado difere do número dos que continuaram estudando e do número de prováveis concluintes e/ou concluintes, sem contar também com o número dos que nunca acessaram a plataforma moodle. O que pode significar também que estes abandonaram antes mesmo de iniciarem o curso.

Segundo informações da tutoria presencial, a evasão é caracterizada considerando o não acesso do aluno a plataforma moodle, a qual é monitorada pelos tutores com uso de histórico de acessos; não comparecimento nas aulas e provas presenciais.

Sobre o polo de Mari, este iniciou a primeira turma do curso de pedagogia a distância no ano de 2008 e concluiu o referido curso no ano de 2011, vejamos no quadro a seguir os dados disponibilizados da primeira turma.

QUADRO 12 – Dados sobre o Curso de Pedagogia a Distância polo de EAD Marí

Vagas oferecidas para o Curso de Pedagogia a Distância em 2008	20	100%
Número de alunos matriculados em	20	100%
Números de alunos que iniciaram o curso	20	100%
Número de alunos que nunca acessaram a plataforma moodle	03	15%
Número de alunos que abandonaram o curso	03	15%
Número de alunos que continuaram estudando	17	85%
Número de alunos prováveis concluintes em	07	35%
Número de concluintes	07	35%

Fonte: Polo UAB Marí

Verificamos que a situação do polo de Marí reflete as mesmas condições dos demais polos participantes da pesquisa, isto em número de evasão e de conclusão do curso. Vale registrar o número de vagas oferecidas para a primeira turma que foi de 20, onde todos os alunos aprovados se matricularam e iniciaram seus estudos, mas, quando se trata de conclusão, 35% (07) finalizaram seus estudos na graduação a distância e destes, apenas 02 pertencem a demanda professor (formação em serviço) e os demais (05) provenientes da demanda social (formação inicial).

O número de evasão no polo de Marí embora conste de 15% (03) de aprendentes que desistiram do curso, esta situação vai refletir no número de concluintes quando 85% (17) que continuaram estudando, só 35% (07) chegaram ao final do curso.

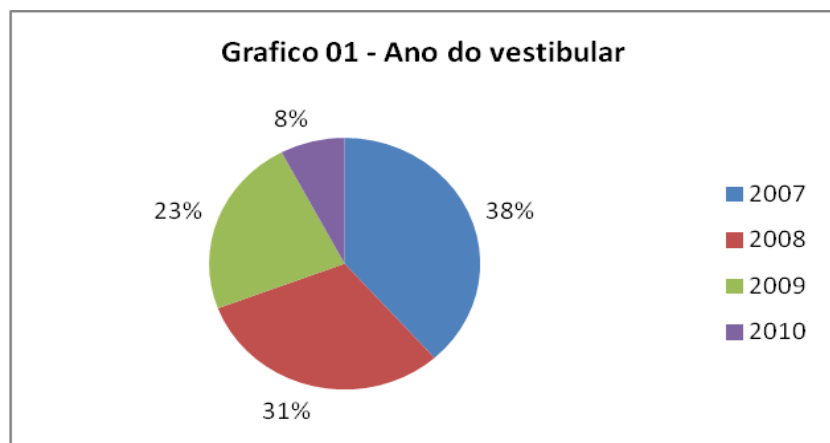
Os 10 aprendentes que não apareceram na contabilização do número de evasão e de conclusão provavelmente continuam ativos, podem não ter cumprido os créditos e por isto, estão fora de bloagem, devendo concluir posteriormente o curso.

4.2 – Dados da Pesquisa: tecendo análises sobre o questionário

Os dados do questionário possibilitaram traçar o perfil dos professores/aprendentes e concluintes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual, destacando para isto, a abordagem de duas dimensões, a saber: caracterização dos participantes e trajetória de formação e desempenho acadêmico.

4.2.1 – 1ª Dimensão: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

No primeiro momento buscamos identificar o ano em que os aprendentes prestaram vestibular para o referido curso e instituição, tendo em vista que o grupo participante da pesquisa em sua maioria compõe o quadro de aprendentes das primeiras turmas de EAD que pertenciam aos polos de Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa, Marí e Pombal.

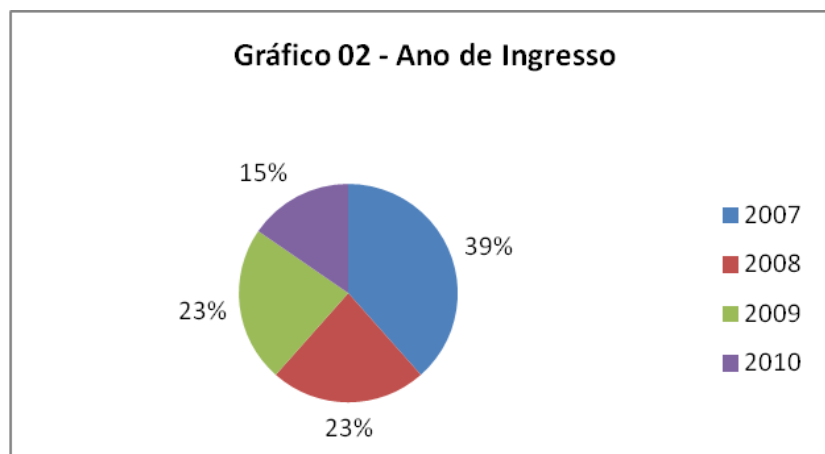


Ao observar o gráfico 01 destacamos o percentual de 38% que corresponde aos 05 aprendentes/concluintes que realizaram o vestibular no ano de 2007 (primeiro vestibular da UFPB Virtual), enquanto os demais percentuais (31% - 04; 23% - 03; e 8% - 01) correspondem respectivamente aos 08 aprendentes que estão em processo de formação no curso de Pedagogia a Distância e prestaram vestibular nos anos de 2008, 2009 e 2010.

Do total de 13 (treze) professores/aprendentes, os quais participaram da pesquisa, 04 eram concluintes e finalizaram sua graduação no curso de pedagogia no ano de 2011, embora os 05 tenham prestado vestibular no ano de 2007, apenas 01 destes concluirá o curso no ano de 2012.

O ingresso de alunos no curso se dá efetivamente a partir de sua matrícula, neste caso, os aprendentes/concluintes que representam aqui 39% ingressaram na UFPB Virtual no ano de 2007, ou seja, no mesmo ano que prestaram vestibular e ano em que funcionou a primeira turma.

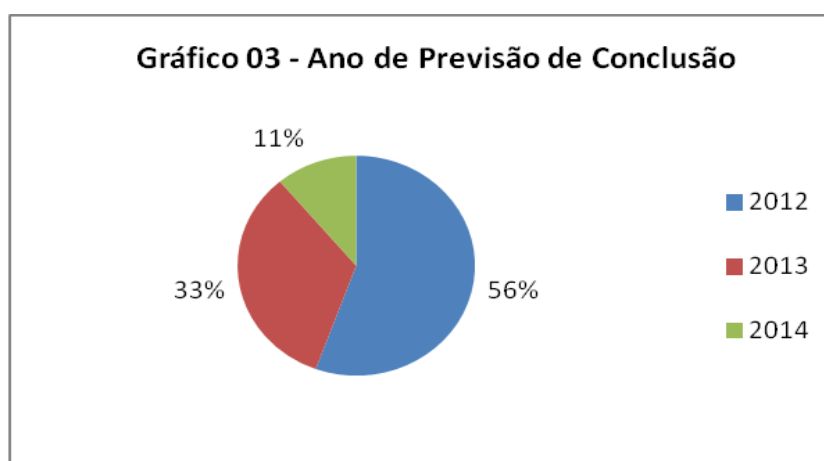
Nos anos de 2008 (23%), 2009 (23%) e 2010 (15%) estão distribuídos os professores/aprendentes ainda em processo de formação e vale destacar que todos ingressaram no curso no mesmo ano em que prestaram vestibular, geralmente no primeiro ou segundo semestre letivos (Gráfico 02).



Em especial, os alunos concluintes em nossa pesquisa representaram uma amostra pequena (05), uma vez que conseguimos contatar apenas 25 (vinte e cinco) sujeitos, mas só 13 (treze) se disponibilizaram em participar do estudo sobre formação de professores e educação a distância.

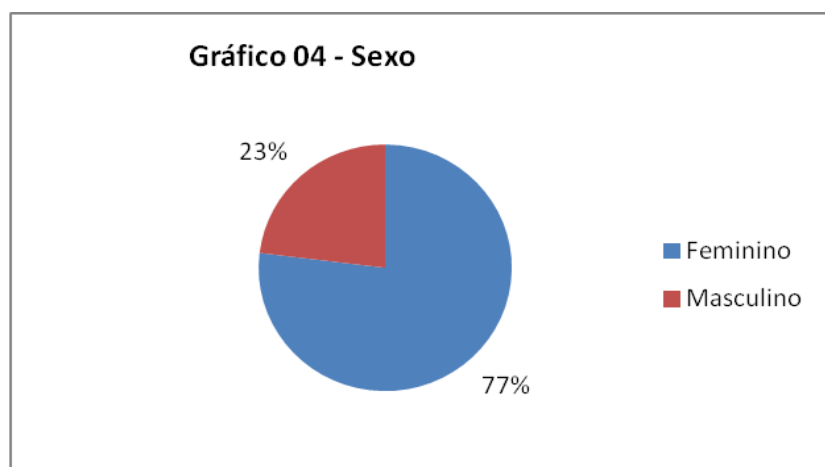
Já os professores/aprendentes (alunos da demanda professor que ainda se encontra em formação) correspondem a 09 (nove) e têm previsão de término do curso entre os anos de 2012 a 2014.

No gráfico 03 apresentamos os percentuais correspondentes aos anos de previsão de conclusão de curso destes 09 (nove) que se encontram em processo de formação.



Como podemos verificar no gráfico 03, 56% (05) dos professores/aprendentes tem como previsão de conclusão de curso o ano de 2012, enquanto 33% (03) deverão finalizar sua graduação em 2013 e 11% (01) concluirá a formação no ano de 2014.

No que se refere a distribuição dos professores/aprendentes e concluintes por sexo, temos os percentuais apresentados no gráfico 04:



Em cursos de licenciatura é comum a presença de maioria feminina e mais ainda, em cursos de licenciatura em pedagogia que neste caso representa 77% de nossa amostra, ou seja, dos 13 professores/aprendentes, 10 são mulheres e 23% (03) são homens.

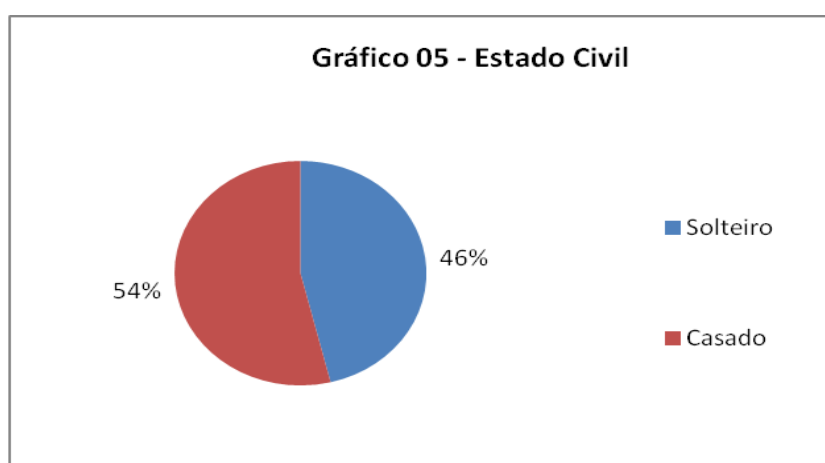
Aqui temos presente o fenômeno da feminização do magistério, pois se tem verificado ao longo da história do exercício docente feminino que o processo pedagógico acabou por abarcar a concepção de escola enquanto extensão da família junto com o atributo da afetividade, invertendo o papel da docência pelo familiar representado pela figura da “tia” como é muito comum acontecer com as professoras que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que

As atividades pedagógicas têm sido, ao longo da história da educação no Brasil, atribuídas às mulheres - sobretudo no que se refere a alfabetizar. Passividade, paciência incondicional, doçura e obediência são características associadas à figura da mãe, papel principal atribuído à mulher, que tem sido socializada como um ser a serviço dos outros. Tais características têm se tornado estereótipos que mascaram a dimensão política dessas profissionais. (SANTOS & ANDRADE, 2003, p.40).

O próprio processo histórico de feminização do magistério revela que a profissional professora, especificamente, aquela que trabalha com educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tem o seu papel social e político reduzido a uma concepção de escola desvinculada do seu real sentido de profissionalização e de luta por melhores condições de trabalho e de salário, uma vez que através do exercício de sua profissão busca propiciar uma formação de qualidade para a cidadania dos sujeitos atendidos pela escola, devendo ser a professora reconhecida pela função que desempenha cotidianamente no processo formativo dos sujeitos sociais e não apenas pelo referencial de “tia”.

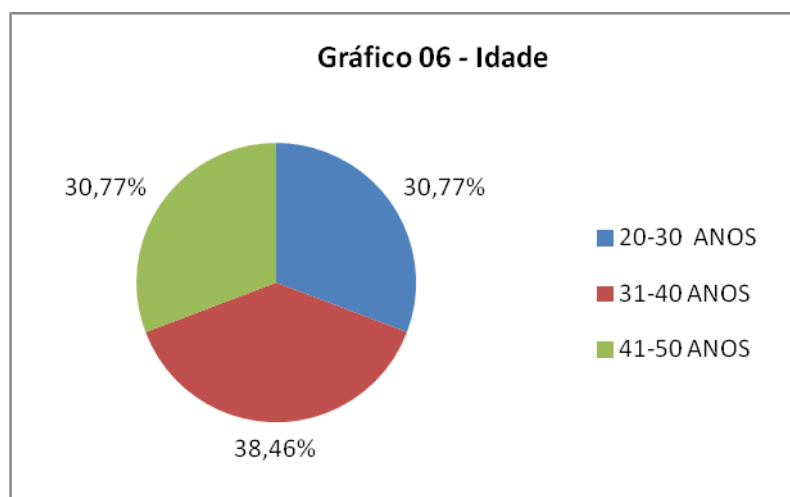
Nesse contexto, é claro que não se pode esquecer a importância da incorporação dos atributos afetivos ao exercício da profissão docente, pois na educação trabalhamos com seres humanos, lidando com seus referenciais, conceitos, conflitos, entre outros elementos que se fazem presentes na vida das pessoas, tanto de professores quanto de alunos. O que se busca é discutir e efetivar práticas políticas e institucionais que fortaleçam o reconhecimento e valorização da profissão.

Quanto ao estado civil dos participantes da pesquisa verificamos que 54% (07) são casados e 46% (06) solteiros.



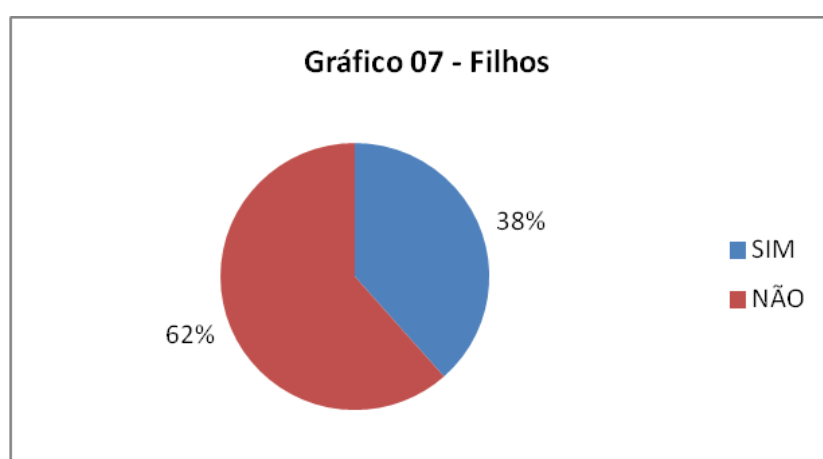
A diferença ou maioria entre os dois grupos (casado e solteiro) não é tão relevante porque esta representa apenas a diferença de 01 sujeito, considerando que 07 são casados e 06 são solteiros e neste cenário por nós analisado contamos com uma pequena amostra de professores/aprendentes (13)

No que se refere a idade do grupo participante da pesquisa, observamos no gráfico 06 que os professores/aprendentes e concluintes encontram-se bem distribuídos nas faixas etárias determinadas no questionário.



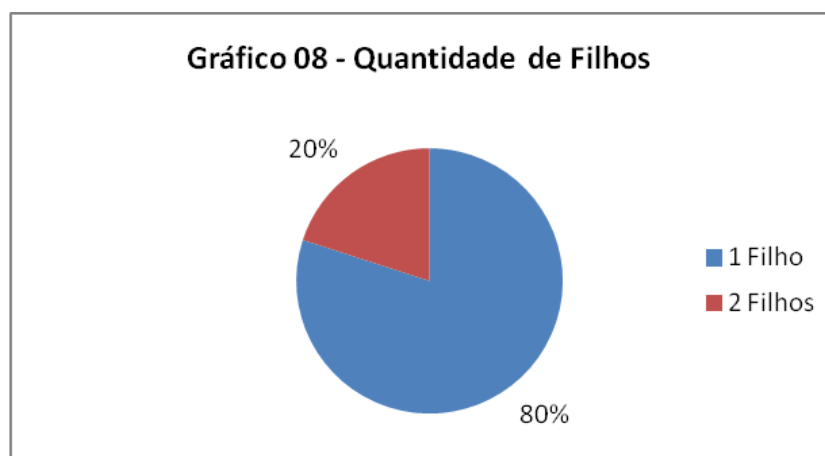
Nas faixas etárias de 20 a 30 anos e de 41 a 50 anos temos respectivamente 31%, ou seja, 04 em cada uma destas faixas, o que representa juntos 08 professores/aprendentes, enquanto 38% (05) estão na faixa de 31 a 40 anos. Os três grupos em termos de faixa etária revelam uma diferença significativa de 10 anos, sendo o grupo intermediário (31 a 40 anos) o que tem o maior número de professores (05).

No sentido de traçar o perfil dos professores/aprendentes de nossa pesquisa, buscamos identificar se os mesmos têm filhos, embora tenhamos a maioria de professores/aprendentes solteiros (Gráfico 07).



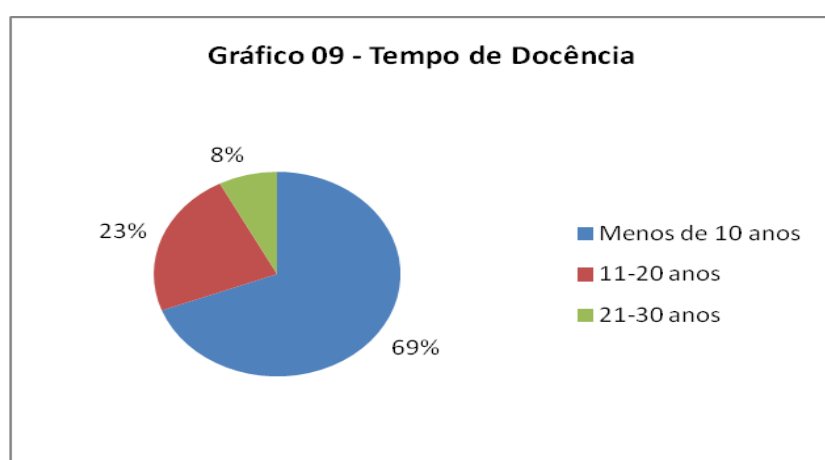
O percentual de 38% (05) representa que a minoria do grupo tem filhos e entre os que são pais, encontramos tanto casados quanto solteiros, enquanto 62% (08) que representa a maioria da amostra afirmou não ter filhos.

Entre os professores/aprendentes e concluintes que são pais e mães buscamos identificar a quantidade de filhos e destacamos os percentuais no gráfico 08.



Verificamos que 80% (04) da amostra tem somente 01 filho, enquanto 20% (01) tem 02 filhos. O número de filhos por casal no Brasil segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que a família brasileira está diminuindo e no ano de 2010 a taxa de fecundidade atingiu 1,86 filho por mulher, enquanto no censo de 2000 a taxa era de 2,38 filhos³³. Segundo análises do próprio IBGE a taxa de fecundidade teve uma queda significativa em virtude do aumento de escolarização das mulheres, o que consequentemente as levam a optar por terem menos filhos e serem mães mais tardiamente.

Como estamos tratando da formação em serviço ofertada na modalidade de educação a distância através do curso de pedagogia que atende professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino, buscamos verificar o tempo em que estes, lecionavam, ou seja, qual o tempo de serviço exercido na docência. Para tanto, os percentuais identificados constam no gráfico 09, a seguir:

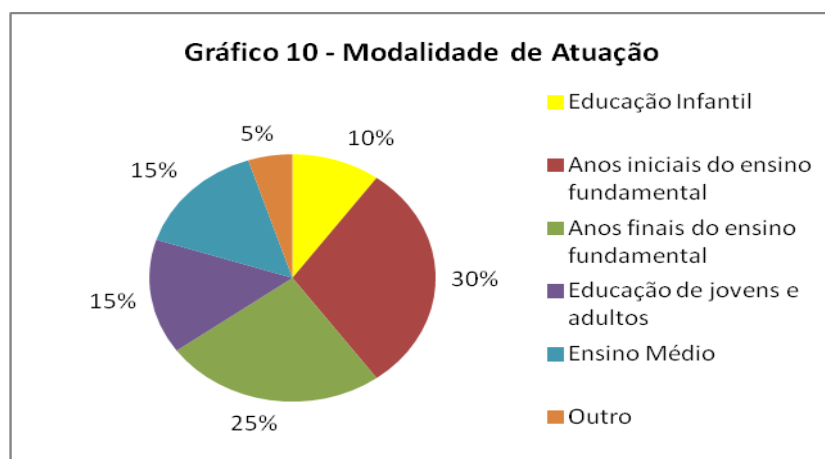


³³ Conferir notícia no endereço:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2018&id_pagina=1

Observamos que 69% (09) da amostra exercem a docência há menos de 10 anos, 23% (03) são professores entre 11 e 20 anos, e 8% (01) está na profissão entre 21 e 30 anos. Portanto, o grupo que participou da pesquisa se encontra ainda nos anos iniciais da carreira docente, considerando o elemento idade que demonstrou que boa parte é constituída de pessoas jovens.

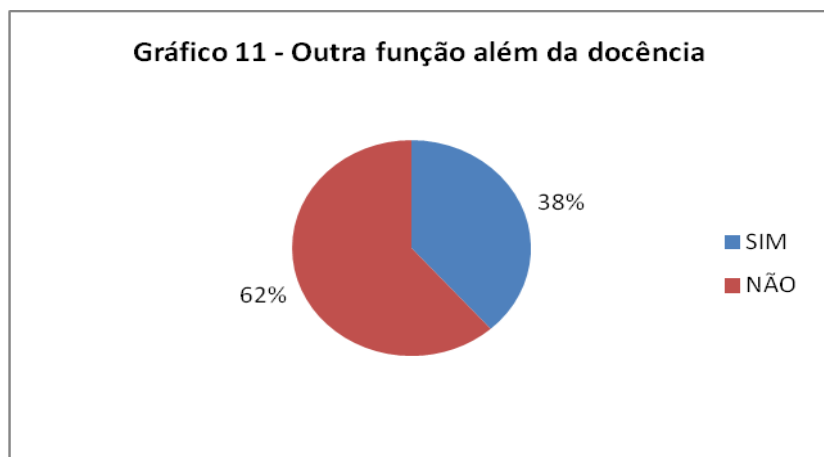
Em seguida nos propusemos verificar de forma mais específica sobre a modalidade de educação em que atuavam, uma vez que o curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual tem como objetivo formar o professor para atuar na educação infantil, pois sua habilitação está posta para atendimento desta modalidade de educação, e para tanto, verificamos como estavam distribuídos por modalidade de educação, os professores/aprendentes e concluintes (Gráfico 10).



Vale destacar que no gráfico 10 não dispomos do percentual de professores por atuação em apenas uma modalidade de educação, mas sim da frequência de atuação dos mesmos, pois dos 13 professores/aprendentes e concluintes, 12 atuam em mais de uma modalidade de educação e apenas 01 não estava em sala de aula, porém, estava no momento da pesquisa trabalhando como assessora pedagógica da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, num projeto de robótica educacional.

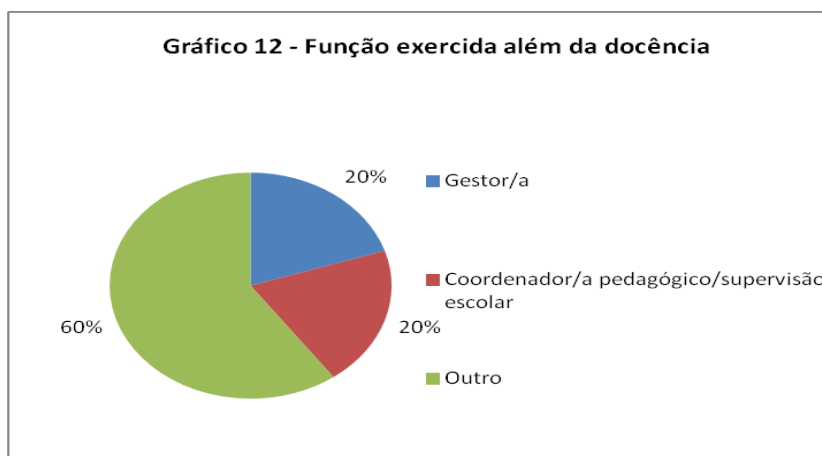
Porém, os maiores percentuais de frequência que são 30% e 25% revelam que os participantes da pesquisa lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, 10% na educação infantil – habilitação oferecida pelo curso em que estão matriculados. Em seguida, temos percentuais de frequência de 15%, atuando na educação de jovens e adultos e ensino médio respectivamente e 5% que atua no projeto de robótica educacional, e que temporariamente está fora de sala de aula.

Na escola, o docente além desta função pode assumir outros cargos no espaço da instituição, como a gestão escolar, a coordenação pedagógica, entre outras, dependendo do processo utilizado para que o docente chegue a desempenhar outra ocupação, seja por via de eleição ou de nomeação junto as esferas de governo (estadual ou municipal). No gráfico 11 destacamos os percentuais referentes ao exercício de outra função além da docência no espaço das escolas em que trabalham.



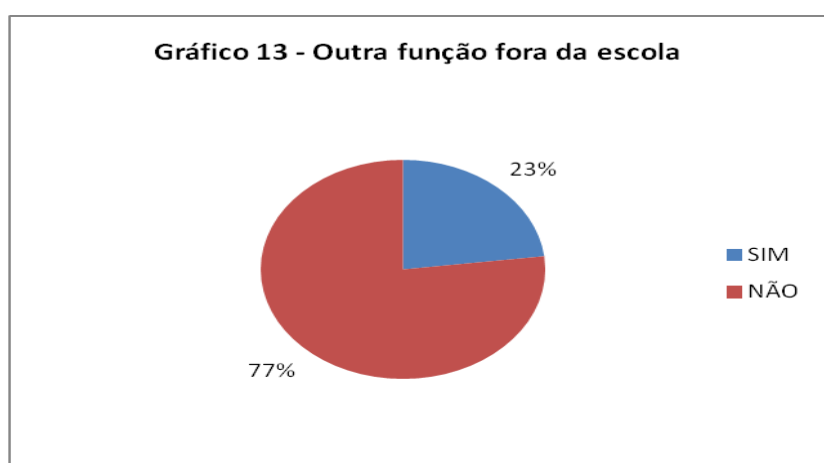
Dos professores/aprendentes e concluintes, 38% (05) afirmaram exercer outra função além da docência e a maioria que corresponde a 62% (08) confirmaram ser apenas docente em seus locais de trabalho.

Buscamos então identificar junto aos professores/aprendentes e concluintes (05) que confirmaram assumir outra função além da docência no espaço da escola, e os dados expressaram os percentuais que constam no gráfico 12:



Como observamos no gráfico nº 12, do total de 13 professores/aprendentes, apenas 05 desempenham outra função além da docência. Neste caso, 60% (03) ocupam as funções de Inspetor escolar, Presidente do conselho escolar e Assessora pedagógica, 20% (01) atua na função de gestor escolar e 20% (01) a de coordenação pedagógica/supervisão escolar.

Para além dos muros da escola, buscamos identificar se os sujeitos participantes da pesquisa desempenhavam alguma outra função fora de seu local de trabalho (escola). Sendo assim solicitamos que destacassem a função com suas devidas especificações e local onde realizavam as atividades.



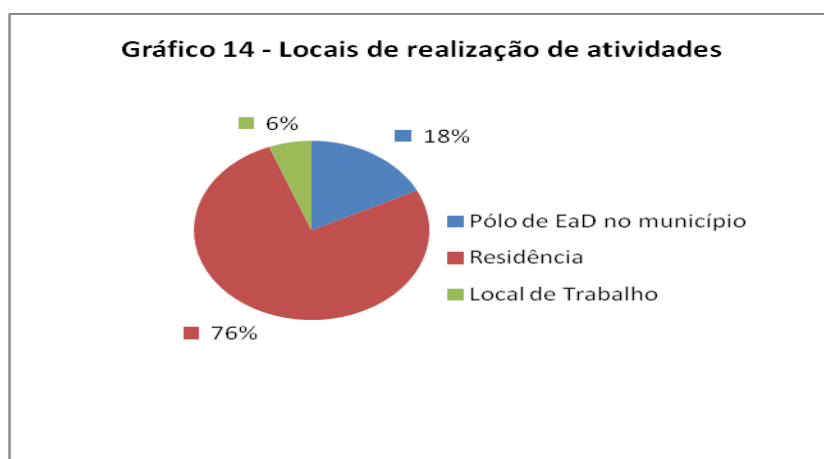
No gráfico 13 observamos que a maioria representada aqui por 77% (10) não desenvolvem outra função fora da escola e 23% (03) tem outra função além da docência e que a desempenham em outros espaços profissionais a saber: 02 são tutores da EAD na UFPB Virtual, sendo 01 deles também terapeuta holístico e 01 é assessora pedagógica que trabalha num projeto de robótica educacional de uma empresa de São Paulo com filial em João Pessoa e que atende escolas municipais.

No caso destes professores/aprendentes especificamente, o trabalho desenvolvido fora do espaço escolar não caracteriza vínculo empregatício, uma vez que são professores da educação básica e que foram admitidos em regime estatutário e atividades dessa natureza podem contar como bolsa, o que ajuda a complementar a renda mensal destes profissionais.

4.2.2 – 2ª Dimensão: Percurso formativo no curso de pedagogia a distância

A seguir iniciamos o tratamento dos dados correspondentes a segunda dimensão sistematizada para o questionário que foi o percurso formativo vivenciado no curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual.

Sobre esta segunda dimensão, a primeira variável utilizada foi o local de realização das atividades do curso de pedagogia a distância. Solicitamos aos sujeitos participantes da pesquisa que indicassem onde os mesmos no decorrer do tempo de estudo iniciavam e concluíam suas atividades acadêmicas (estudo de texto, participação nos fóruns, postagem de atividades, etc).



Destacamos aqui que os professores/aprendentes e concluintes tinham como opção mais de uma alternativa a ser assinalada e os percentuais correspondem a frequência e não ao número real de sujeitos participantes que foram 13.

A maior frequência de local de realização das atividades acadêmicas foi de 76% (13) elegendo para tanto, as suas residências como o espaço reservado para os momentos de estudo e também em virtude de maior acesso e disponibilidade de tempo, pois isto possibilita uma flexibilização de horário para as atividades, uma vez que realizam geralmente suas jornadas de trabalho nos turnos matutino e vespertino.

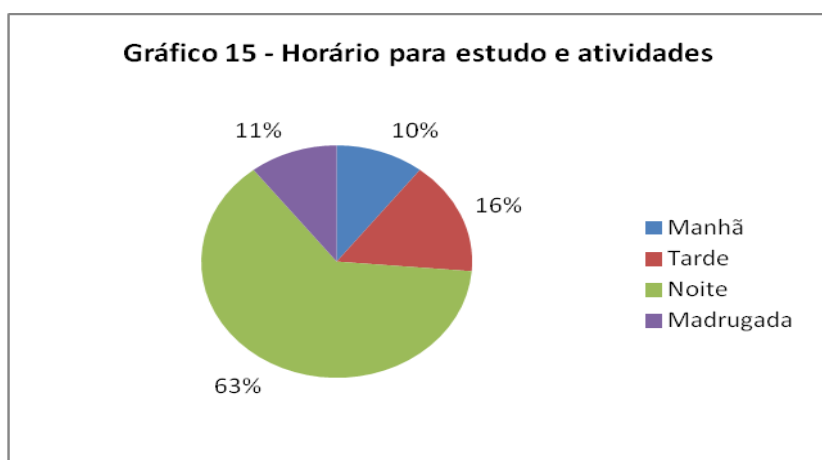
Os menores percentuais de frequência foram 18% (03) e 6% (01) respectivamente, pois os professores/aprendentes e concluintes afirmaram utilizar o pólo de EAD e também o próprio local de trabalho.

No caso de freqüentarem o pólo de EAD como um dos locais para suas atividades, acreditamos que tenha sido para sanar dúvidas com tutores presenciais quanto aos materiais

de estudo e também atividades presenciais como videoconferência, acesso a biblioteca, realização de provas, entre outras atividades solicitadas pelos professores responsáveis pelos marcos teóricos em curso.

Quanto ao local de trabalho enquanto espaço para desenvolvimento das atividades acadêmicas, possivelmente, este tenha sido selecionado por algum daqueles que mesmo em horário de trabalho tem acesso a internet e lhes é possível conciliar as atividades laborais com as acadêmicas. No grupo de professores/aprendentes e concluintes temos os casos de tutores a distância e de assessoria pedagógica que trabalha com projeto de robótica educacional que com maior frequência devem ter a facilidade de realizar simultaneamente estes dois tipos de atividades.

O horário para estudo e atividades foi outra variável selecionada para a nossa pesquisa, considerando que a educação a distância torna possível aos sujeitos a construção de uma autonomia e disciplina para organização do tempo de estudo, uma vez que não se encontra pressionado pelos horários delimitados no presencial da sala de aula enquanto espaço físico em que se fazem presentes professores e alunos.

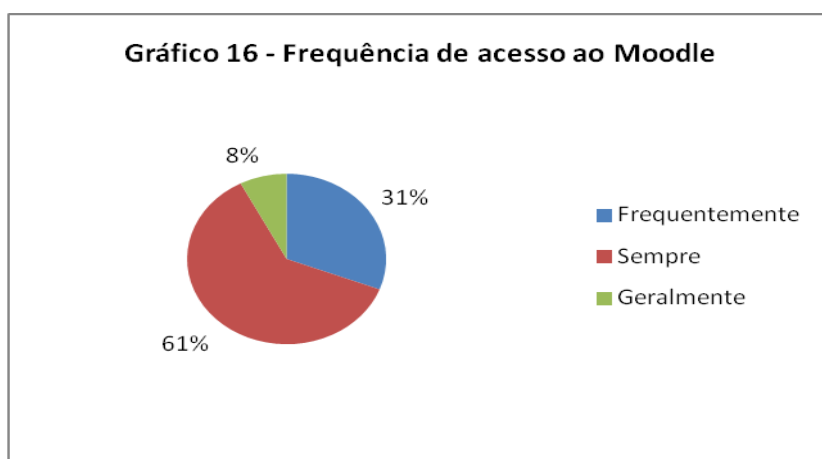


Nesta questão os professores/aprendentes podiam optar pela quantidade de horários desejados, considerando a flexibilização do tempo em que poderiam se organizar para o estudo dos materiais e atividades do curso. O percentual de 63% (12) afirmaram que preferem o horário da noite para estudo e atividades acadêmicas, 16% (03) realizam tais atividades no horário da tarde, 11% (02) preferem a madrugada e 10% (02) o horário da manhã.

Os professores/aprendentes em sua maioria trabalham na escola em dois turnos e atuando geralmente em duas modalidades de educação, fato este que possivelmente os levaram a eleger o turno da noite para horário de estudo e atividades. Enquanto outros

preferiram até três turnos como foi o caso de quem escolheu horários da manhã, tarde e madrugada alternados.

A frequência de acesso a plataforma moodle para estudar e fazer as atividades acadêmicas constituiu-se como objeto de interesse a ser verificado junto aos professores/aprendentes e concluintes de forma a saber como eles se mobilizavam no curso realizado na modalidade de educação a distância, uma vez que o contato estabelecido de forma direta com tutores a distância e professores se dava efetivamente através do acesso a esta plataforma.



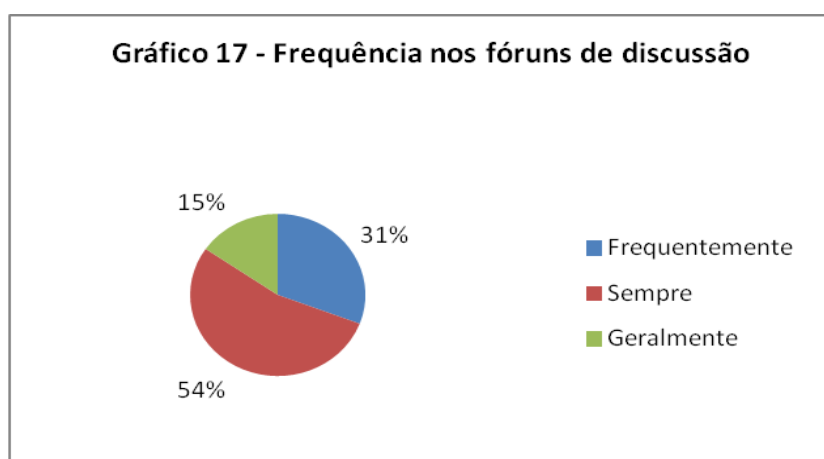
A partir dos percentuais apresentados no gráfico 16, temos 61% (08) que afirmou acessar a plataforma moodle sempre, 31% (04) frequentemente e 8% (01) geralmente. Acessar sempre a plataforma moodle, como foi o caso da maioria (08) dos professores/aprendentes e concluintes é de fundamental importância porque demonstra o processo de familiarização com os materiais postados para estudo e as atividades encaminhadas e orientadas pelos tutores a distância e professores, favorecendo ainda a interação com colegas de curso que estejam online tanto para tirar dúvidas como para compartilhar as experiências de estudo e ainda para participar dos fóruns de discussão que é um espaço que possibilita a construção de reflexões e opiniões sobre as próprias questões de estudo dos marcos teóricos em curso.

Já os que acessam a plataforma frequentemente e geralmente tendem de maneira habitual/ordinária a verificar os materiais de estudo e atividades postados como atividades da semana, mensagens nos fóruns de notícias e de discussão sem necessariamente haver interação, a não ser que seja atribuída pontuação para participação neste último tipo de fórum, muitas vezes podendo apenas ater-se a execução das atividades.

O fórum de discussão em curso de educação a distância funciona como alternativa didática no processo formativo dos sujeitos seja em cursos de bacharelado ou de licenciatura e que não necessita do modelo síncrono (em tempo real) de comunicação para haver interação. O mesmo pode funcionar como um espaço para tirar dúvidas e também para provocar debate e posicionamentos acerca de determinados temas de interesse do grupo, podendo ainda ser utilizado como uma das estratégias metodológicas do ato de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Giannella, Salles e Struchiner (2001, p.30) o fórum de discussão é uma “ferramenta muito rica para a construção colaborativa de conhecimento, onde tanto alunos como professores podiam sugerir temáticas e incluir comentários livremente”.

Para tanto, buscamos verificar a frequência de interação dos professores/aprendentes e concluintes aos fóruns de discussão propostos nos marcos teóricos (disciplinas do currículo) em curso.

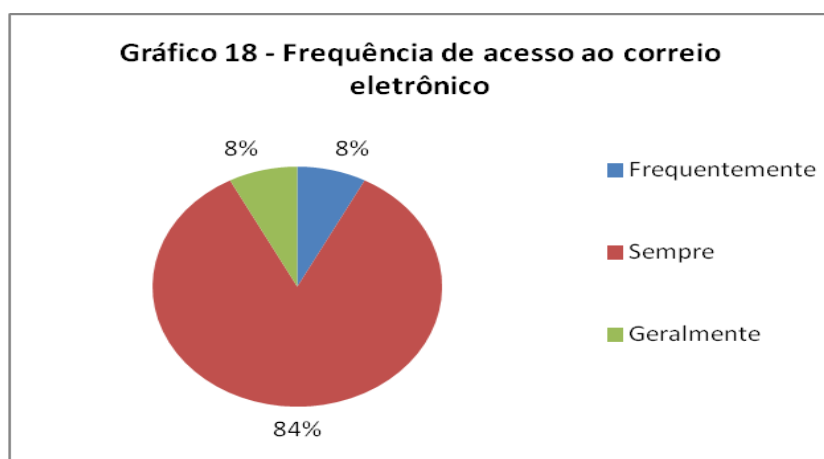


Sobre a frequência nos fóruns de discussão 54% (07) dos professores/aprendentes e concluintes assinalaram que sempre estavam em interação, 31% (04) afirmaram que frequentemente e 15% (02) geralmente, ou seja, particularmente o grupo aqui pesquisado demonstrou habilidade em participar deste tipo de fórum, buscando discutir as questões propostas ao passo que também solucionavam suas dúvidas com seus pares (colegas de curso, tutores a distância e professores).

Nesse contexto se deve considerar ainda que para promover a frequência de participação dos aprendentes em fóruns de discussão é necessário criar estratégias de motivação para os mesmos de forma a proporcionar a interação, lembrando ainda que enquanto uma ferramenta de modelo assíncrono (que não gera comunicação em tempo real),

nem sempre as dúvidas e esclarecimentos serão sanados imediatamente pelos tutores a distância e professores, e mais ainda é importante que a equipe pedagógica responda prontamente aos aprendentes para não correr o risco de desmotivá-los.

Outra ferramenta de uso importante é o correio eletrônico ou e/mail, pois os aprendentes ao ingressarem no curso de educação a distância caso não tenham e-mail deverão criá-lo para ter acesso a plataforma. No gráfico 18 apresentamos a frequência com que acessam o correio eletrônico/e-mail.



Os professores/aprendentes e concluintes representados por 84% (11) da amostra afirmaram acessar o correio eletrônico/e-mail sempre, 8% (01) revelou que acessa frequentemente e 8% (01) geralmente. O uso desta ferramenta na educação a distância segundo Romani & Rocha (2001) *apud* Brito (2003, p.66)

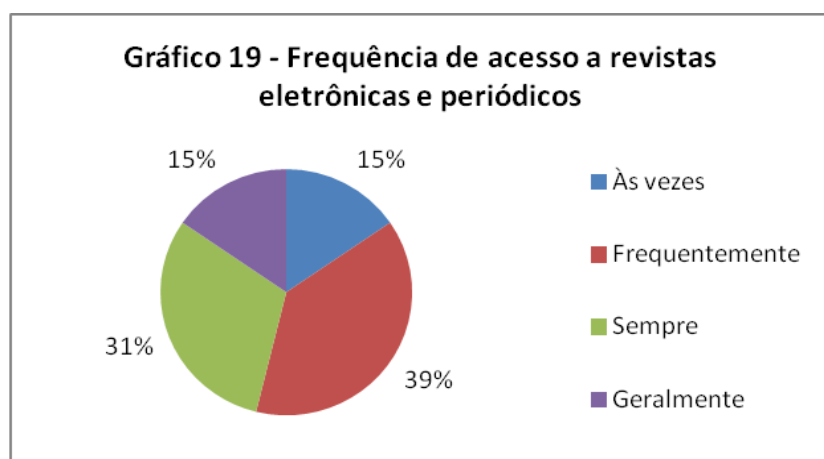
exerce um papel fundamental, pois é responsável pela interface entre alunos-professores, alunos-alunos e professores-professores, ou seja de um modo geral, engloba todos que estão envolvidos com o curso ou com a administração do ambiente virtual, fazendo questionamentos, comentários ou sugestões. Entretanto, sua utilização deve ser exercida com cuidado, pois pode se tornar em um instrumento de desmotivação do aluno caso não sejam observados certos aspectos como os citados anteriormente: tempo de resposta; sobrecarga do professor; sistematização de questões; e sistematização de respostas.

Logo, quando os aprendentes, estando em formação ou seja eles concluintes do curso de pedagogia afirmaram acessar sempre o e-mail demonstrou o envolvimento e habilidade com o uso do e-mail, pois cotidianamente buscavam se manter informados, ver as comunicações e possíveis materiais didáticos enviados pela equipe pedagógica, entre outros.

Quanto aos que afirmaram (02) acessar o e-mail geralmente e frequentemente fazem também uso desta ferramenta, mas não com a mesma intensidade que acessa a maioria do grupo. Portanto, este fato não significa prejuízo para a minoria do grupo, apenas reflete a não existência de uma assiduidade quanto ao uso do correio eletrônico/e-mail.

No processo formativo realizado em cursos superiores de bacharelado ou licenciatura a distância ou presencial se faz importante o acesso e uso de outros recursos didáticos, tais como: periódicos e revistas eletrônicas para enriquecimento da formação dos alunos e sua aproximação com os debates atuais sobre sua área de estudo e até mesmo para ampliar conhecimentos mais gerais.

Nesse sentido, buscamos identificar junto aos professores/aprendentes e concluintes a frequência com que acessavam os textos em revistas eletrônicas e/ou periódicos para ajudar na realização de suas leituras e atividades do curso.

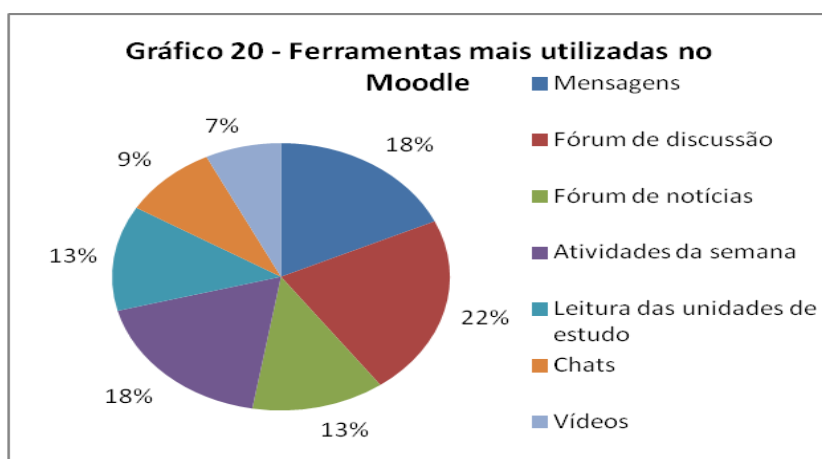


O maior percentual de professores/aprendentes e concluintes que afirmaram acessar frequentemente textos em revistas eletrônicas e periódicos foi de 39% (05), embora se comparado este mesmo percentual com o de 31% (04) que disse sempre acessar as referidas ferramentas de textos, não seja uma diferença significativa. Em seguida temos 15% (02) que às vezes acessam os textos em outros espaços fora da plataforma moodle e outros 15% (02) que revelou geralmente estar em contato com estes materiais.

Diante dos dados do gráfico 19 que apresentam percentuais aproximadamente semelhantes, observamos que no caso especial do grupo participante da pesquisa existe interesse de acessar outras fontes de produção acadêmica para além dos próprios materiais didáticos do curso.

No espaço da plataforma moodle, os aprendentes tem acesso ao curso por meio de uma série de recursos didáticos que são disponibilizados através de ferramentas, as quais possibilitam a mobilidade dos mesmos no decorrer do seu processo formativo.

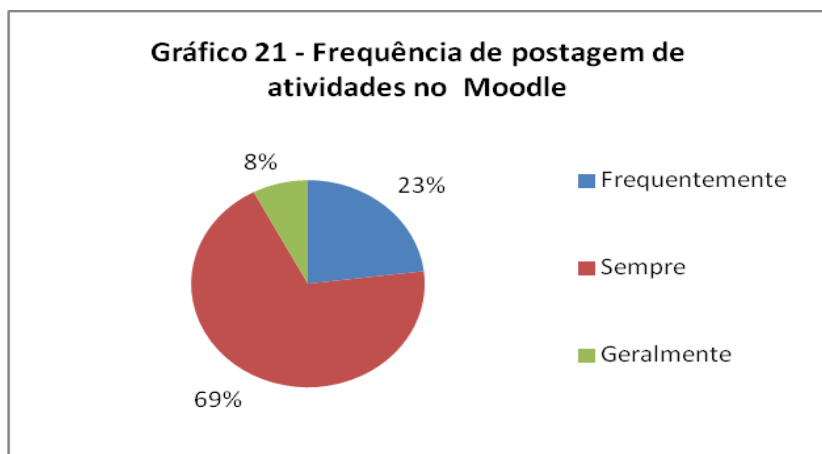
As ferramentas que selecionamos e destacamos para que os professores/aprendentes e concluintes optassem por assinalar quanto a utilização frequente na plataforma moodle foram: mensagens, fóruns de discussão e de notícias, atividades da semana, unidades de estudo, chats e vídeos. Para tanto, obtivemos os percentuais de frequência que constam no gráfico 20.



Os maiores percentuais de frequência que destacaram as ferramentas mais utilizadas no moodle pelos professores/aprendentes e concluintes foram: 22% (12) fórum de discussão, 18% (10) mensagens, 18% (10) atividades da semana. Enquanto as menores frequências apontam 13% (07) unidades de estudo, 13% (07) fórum de notícias, 9% (05) chats e 7% (04) vídeos.

Vale destacar que na questão referente a ferramentas mais utilizadas no moodle, cada aprendente teve a possibilidade de selecionar mais de uma opção de resposta, uma vez que é claro que os professores/aprendentes em sua maioria utilizam mais de uma destas ferramentas em seu processo de formação no curso de pedagogia a distância devendo acessá-las diariamente.

A frequência de postagem das atividades, as quais são denominadas no curso de pedagogia como “desafios” para cumprimento das unidades de estudo (disciplinas/marco teórico) na plataforma moodle foi outra questão abordada tendo como objetivo verificar o desempenho dos professores/aprendentes e concluintes quanto a execução e cumprimento das atividades acadêmicas propostas no curso.

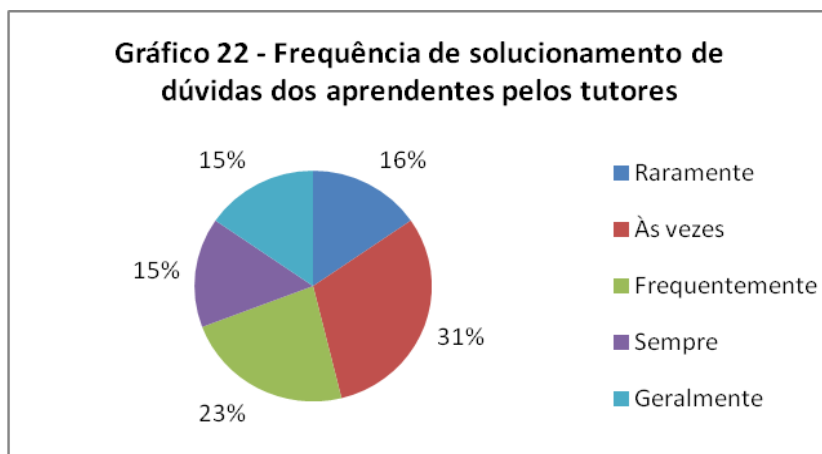


A maior frequência de postagem das atividades no moodle por parte dos professores/aprendentes e concluintes foi de 69% (09) que afirmaram sempre cumprir com a tarefa de postagem, 23% (03) frequentemente também cumprem com a referida tarefa do curso e 8% (01) geralmente.

O grupo deixou claro que faz jus ao cumprimento de suas atividades, buscando com maior ou menor intensidade realizar a postagem dos desafios, uma vez que estes se constituem enquanto estratégias metodológicas de avaliação das unidades de estudo que os professores dos marcos teóricos/disciplinas utilizam para verificar a aprendizagem de seus aprendentes.

O desempenho dos professores/aprendentes e concluintes do curso de pedagogia a distância conta também com a parceria efetiva dos mediadores/tutores a distancia e professores dos marcos teóricos/disciplinas, no sentido de orientar, solucionar possíveis dúvidas e viabilizar processos interativos no decorrer do processo de formação de professores seja este, inicial ou em serviço.

No gráfico 22 apresentamos os percentuais de frequência com que os tutores a distância especificamente atendiam as necessidades dos professores/aprendentes e concluintes dos polos de Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, João Pessoa, Marí e Pombal.



Os percentuais aqui aplicados revelam uma distribuição aproximada entre os indicadores selecionados para composição da questão, e 31% (04) afirmaram que os tutores a distância às vezes solucionavam suas dúvidas, 23% (03) frequentemente, 16% (02) raramente, 15% (02) sempre e 15% (02) geralmente.

Ou seja, segundo os professores/aprendentes, os tutores a distância ofereciam suporte pedagógico, mas no sentido de sanar as possíveis dúvidas sobre os marcos teóricos/disciplinas em curso não existia um retorno imediato para tal situação e isto, acaba por gerar algumas insatisfações, pois para os aprendentes de forma geral, o tutor a distância funciona como apoio docente, uma vez que o mesmo trabalha em parceria com o professor da disciplina e ao mesmo tempo deve estabelecer a ligação entre professor e alunos e

[...] Espera-se também que este seja responsável pelas ferramentas de avaliação, assim como, na análise dos trabalhos dos alunos. Além disso, tem por tarefa o encaminhamento de dúvidas dos alunos aos professores, promovendo maior interatividade entre os mesmos, e com o corpo docente. Atua, ainda, no esclarecimento de dúvidas dos alunos através de e-mail, fórum, telefone ou pessoalmente, no recebimento e controle de entrega dos trabalhos. [...] Um ponto fundamental é estar atento as necessidades do aluno, fazendo pontes entre as demandas dos alunos e propostas do professor, podendo agir de maneira a solucionar as questões tanto teóricas quanto de situações do dia-a-dia. Isso quer dizer que o tutor deverá estar atento no nível de interatividade dos alunos, para então identificar quais alunos não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa. (JAEGER; ACCORSSI, 2006, p.35).

Nesse sentido, sendo o tutor o elo entre os sujeitos no processo formativo da educação a distância (professor e alunos), o mesmo deve estar atento as necessidades dos aprendentes, demonstrando preocupação com a aprendizagem e buscando promover e estimular a interação no ambiente virtual, já que a plataforma se caracteriza como a sala de aula onde todos os

envolvidos no fazer pedagógico se encontram para compartilhar as aprendizagens, dúvidas e realizar avaliações referentes as disciplinas do curso de EAD.

A maioria dos momentos pedagógicos do curso acontece no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a distância através do uso da plataforma moodle, porém, existem os momentos presenciais que envolvem a realização de provas para verificação da aprendizagem e geralmente acontecem nos pólos municipais de apoio presencial da EAD. Segundo os referenciais de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL/MEC, 2007, p.11)

Em atendimento as exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada.

Desta forma, sentimos a necessidade de identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores/aprendentes e concluintes quanto a “maiores dificuldades em provas presenciais”, uma vez que boa parte dos aprendentes se deslocam dos municípios onde residem para os pólos de apoio presencial da EAD para cumprir com tal atividade do curso. A seguir apresentamos por núcleos temáticos as dificuldades enfrentadas quanto a realização das provas presenciais apontadas no decorrer da formação de professores no curso de pedagogia.

No primeiro núcleo temático constam as respostas que apontaram como dificuldade para realização das provas presenciais **“Conciliar estudo e trabalho”**. Os professores/aprendentes que compuseram este núcleo assim se posicionaram:

Estudar e trabalhar é um desafio a ser enfrentado e vencido, daí, na minha visão a dificuldade maior durante a semana de provas é trabalhar e estudar para as mesmas. (Professor 1- Pólo de João Pessoa)

[...] devido ao meu trabalho dificultava o estudo, pois, além de ensinar os dois horários, também fazia outra graduação à noite, ficando com pouco tempo para estudo. (Professor 4 – Pólo de Marí)

Como nem sempre o calendário de provas é compatível com nossos horários de trabalho, [...], isto faz com que as vezes comprometa a realização de uma prova ou outra e, inclusive, sejamos prejudicados no caminhar do componente curricular. (Professor 7 – Pólo de João Pessoa)

Os professores/aprendentes P1, P4 e P7 compartilham o mesmo sentimento quando afirmaram a dificuldade entre ter que estudar para as provas presenciais e ao mesmo tempo trabalhar, já que estão realizando sua formação em serviço. Sobretudo, apontam que a semana de provas acarreta sobrecarga

em virtude do pouco tempo que dispõem para estudar os conteúdos dos componentes curriculares que estão cursando naquele semestre.

Embora na literatura sobre educação a distância encontramos autores como Palloff e Pratt (2004) que discutem esta modalidade de educação destacando a oportunidade que a mesma oferece em termos de acesso ao estudo de forma diferenciada, onde o próprio aluno constrói seu processo de aprendizagem em tempo e lugar diversos, possibilitando que o aprendente dê continuidade às suas atividades laborais (profissionais) cotidianas, de outro lado, observamos que conciliar estudo e trabalho ainda tem se apresentado como grande dificuldade enfrentada pelos estudantes tanto de cursos presenciais quanto a distância.

Atuar como professores da educação básica e ao mesmo tempo, estar na qualidade de aprendentes de um curso a distância, buscando aperfeiçoar sua formação e melhorar suas condições de salário e de trabalho não é tarefa simples, pois ao passo que vão aprofundando os conhecimentos teórico-práticos, vão percebendo como as trilhas do processo de formação docente, sobretudo, o realizado na modalidade de EAD e a jornada de trabalho simultâneas exigem, portanto, motivação, dedicação e disciplina para os estudos.

O segundo núcleo temático traz a tona a questão da **“Quantidade de provas”**, em que os professores/aprendentes revelam sua insatisfação em relação as provas presenciais, as quais são realizadas em uma única semana.

[...] realização de duas ou mais provas por noite. (Professor 2 – Pólo de Pombal)

[...] quantidade de provas que são realizadas no mesmo dia. (Professor 3 – Pólo de Coremas)

[...] pequeno intervalo de uma prova para outra. (Professor 11 – Pólo de João Pessoa)

A chamada semana de provas nos cursos de educação a distância da UFPB Virtual é prevista no calendário do semestre letivo e este é o momento em que os aprendentes se deslocam para os pólos de apoio presencial para verificação da aprendizagem (rendimento do aluno) dos componentes curriculares.

Sobre a verificação do rendimento do aluno sabemos que historicamente “A avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA, 2008, p.26). Como a avaliação assumiu este papel de controle ao longo da história da educação brasileira, não se pode negar de outro lado, a importância que

ela hoje constitui enquanto instrumento metodológico que propicia a verificação e atribuição de critérios que indiquem se houve ou não a aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo pode ainda contribuir para a sua superação no processo de aprendizagem.

Para Viana (2000, p. 107) “a avaliação do processo, além de permitir o aprimoramento do programa de avaliação, possibilita, também, o registro de informações úteis para análises posteriores do programa em desenvolvimento ou de futuros programas”.

Sendo assim, compreendemos que tanto nos processos avaliativos desenvolvidos na modalidade de educação presencial ou a distância, a prova ou avaliação não se impõe como ameaça, mas como elemento que pode auxiliar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem sobretudo, na educação a distância que trabalha a maior parte do tempo do processo formativo com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Por esse motivo, é de suma importância verificar como os alunos aprendem no ambiente virtual de aprendizagem e como refletem esta aprendizagem na avaliação presencial nos polos da EAD.

Porém, compreendemos a sobrecarga que envolve os aprendentes do curso de pedagogia quando se trata de realizar mais de uma avaliação/prova por dia em uma semana específica do semestre letivo e ao mesmo tempo ter que se dedicar as suas atividades profissionais na escola.

Uma outra dificuldade foi destacada pelos professores/aprendentes e concluintes quanto a **“Distância do pólo”** enfrentada no processo de realização das provas presenciais, constituída como o terceiro núcleo temático.

Deslocamento até o Pólo de EAD (Professor 2 – Pólo de Pombal).

As dificuldades são relacionadas à distância, pois moro numa cidade e o polo da EAD é em outra. (Professor 3 – Pólo de Coremas).

O transporte para que possa chegar no pólo onde ocorre as provas, sendo que moro em uma cidade vizinha do pólo e não dispomos de transporte coletivo todas as horas. (Professor 6 – Pólo de Cabaceiras).

A distância do Pólo, pois moro em João Pessoa e meu pólo era Campina Grande. (Professor 9 – Pólo de João Pessoa).

Como verificamos, os aprendentes do curso de pedagogia em sua maioria residem nas cidades circunvizinhas aos pólos de educação a distância, ou seja, necessitam viajar alguns quilômetros para realizar as provas/avaliações presenciais. O deslocamento dos mesmos até os pólos significa dispêndio de tempo e despesa com transporte, e mais ainda, quando se tem

locais em que o transporte coletivo tem horários programados para viagem, como é o caso do professor 6 que estudava no polo de Cabaceiras/PB.

Os professores 2 e 3 pertencentes aos pólos de Pombal e Coremas respectivamente, reclamaram também do deslocamento, porque um determinado polo agrega tanto aprendentes que residem nas cidades circunvizinhas, como também, de outros estados da federação.

O professor 9 fez reopção de polo e hoje pertence ao polo de João Pessoa, pois quando fazia parte do polo de Campina Grande e residia em João Pessoa tinha que viajar 130km para realizar as provas presenciais, uma distância significativa, observando também tempo de viagem, calendário de provas e por fim, as atividades profissionais desenvolvidas por este professor no espaço da escola pública em que leciona.

Os aprendentes da educação a distância pelo que observamos ao longo desta pesquisa e da literatura sobre esta modalidade de ensino e de aprendizagem enfrentam uma série de dificuldades no decorrer da sua formação, e entre elas, está a distância física entre as pessoas e os pólos, uma vez que não se encontram regularmente em uma sala de aula do ensino presencial, localizada em algum prédio, estando a maior parte do tempo conectado apenas pelo tempo da internet, ou seja, através da virtualidade realizando sua formação em serviço e tendo que continuar a trabalhar geralmente em tempo integral.

De outro lado, o curso propõe alguns momentos para os encontros presenciais que neste caso, se trata da realização de provas/avaliações dos componentes curriculares, onde o estudante que passa a maior parte do tempo online enfrenta as distâncias físicas para cumprir com as atividades curriculares previstas no decorrer do curso.

Para os aprendentes da educação a distância, as dificuldades só tendem a permear o processo de aprendizagem, no quarto núcleo temático revelam que **“a extensão das provas e abordagem dos conteúdos”** provocava insatisfações nas avaliações.

A maioria das provas presenciais deixa a desejar por abordarem menos de 50% por cento dos temas estudados, resumindo a avaliação em uma ou duas questões, quando deveriam mostrar sua “didática” com uma prova de questões diversificadas. (Professor 8 – Pólo de João Pessoa).

O excesso do material a ser estudado para as provas atrapalha bastante, uma vez que temos pouco tempo para estudo. (Professor 11 – Pólo de João Pessoa)

[...] conteúdo muito extenso, pois era preciso saber (estudar) a unidade toda. (Professor 12 – Pólo de Campina Grande)

As provas eram muito extensas e era cobrado o conteúdo de todo o semestre.
(Professor 13 – Pólo de Campina Grande)

O volume de conteúdos e a sua não aplicação total nas provas é alvo de reflexão entre os aprendentes por entenderem que uma avaliação se faz por quantidade de questões que abarquem todos os conteúdos ministrados no decorrer do semestre letivo, já que tinham que estudar toda a unidade do componente curricular.

Nas respostas dos professores 08 e 12 verificamos seus posicionamentos que apontam para a extensão do conteúdo e ainda a sistematização da avaliação que deveria proporcionar a aplicação de questões diversificadas, como também destaca a necessidade de organização do aluno no sentido de saber se disciplinar para estudar os conteúdos indicados para a prova. Enquanto o professor/aprendente 11 destaca como dificuldade a relação tempo e quantidade de conteúdos, pois afirma que a grande quantidade de materiais e o pouco tempo disponível para estudos dos mesmos afeta sua dinâmica de aprendizagem no ato da avaliação presencial.

Já o professor/aprendente 13 afirmou que praticamente todos os conteúdos do semestre constavam na prova e a mesma era muito extensa. Os quatro posicionamentos corroboram sobre o excesso de material indicado para estudo da prova, mas apenas o professor 13 vai além, destacando que todos os materiais estudados são cobrados na realização da prova presencial, o que difere dos posicionamentos dos demais que reclamaram da pequena quantidade de questões, excesso de materiais e pouco tempo para estudo.

Entre os 04 relatos, destacamos o do professor/aprendente 08 que coloca em questão a didática do professor formador quando faz crítica ao estilo de avaliação que propõe uma ou duas questões, porém, tal posicionamento se impõe de forma reducionista quanto ao processo avaliativo, uma vez que avaliações dessa natureza podem sim contribuir para verificar a aprendizagem, provocando no aluno a habilidade da escrita através da produção textual, e é claro que também cabe a formulação de provas com questões de múltipla escolha, a seleção de uma destas alternativas deve ser de responsabilidade do professor formador em sua metodologia de trabalho e que pode ser negociado com os alunos através do diálogo, pois na EAD se tem começado a refletir sobre a didática empregada no processo de ensino-aprendizagem. Para Iori, (2004, p.28)

A didática se correlaciona com um certo número de variáveis que são a sua moldura (sistematicamente compreendida), a posição relacional dos sujeitos em didática, os saberes, as características dos destinatários, a eficácia dos instrumentos, bem como todas as ulteriores variáveis das modalidades relacionais e comunicativas.

A didática na perspectiva defendida por Iori (2004) considera que diversos elementos ou variáveis estão interligados a começar pela própria concepção que os sujeitos tem sobre o que seja a arte de ensinar e como ensinar, os saberes construídos a partir de suas experiências pedagógicas aliados aos saberes adquiridos no processo formativo da docência, a particularidade dos sujeitos para os quais ensinam, a seleção e eficácia dos instrumentos que utiliza para verificar como aprendem seus sujeitos ensinantes e por fim, como o autor mesmo destaca, a didática considera também os elementos das modalidades relacionais e comunicativas, ou seja, a própria relação professor-aluno mediada pelo diálogo sobre o fazer pedagógico contribuirá para construir as trilhas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o que os professores/aprendentes e concluintes destacaram na didática dos professores formadores foi a necessidade de revisar a elaboração do instrumento de avaliação que é a prova, já que estudavam uma série de conteúdos e, portanto, enxergavam a relação quantidade-qualidade (quantidade de questões da prova e qualidade da avaliação para verificação da aprendizagem) enquanto critério a ser materializado no desenvolvimento da avaliação, o que em suas opiniões e mesmo em sua práticas na qualidade de profissionais da educação devem realizar, aplicando em suas formas de avaliação, o uso de questões diversificadas para verificação da aprendizagem dos alunos.

Discutir a questão da didática nas práticas da EAD é de fundamental importância pelo momento que esta modalidade de ensino vem buscando a consolidação do fazer pedagógico a partir da utilização das tecnologias da informação e comunicação, promovendo a interatividade entre os sujeitos aprendentes que se encontram distantes considerando o espaço geográfico que os separa, mas conectando-os pelas redes informáticas, ressaltando ainda a autonomia delegada a estes mesmos sujeitos na construção da disciplina para o estudo, ao passo que o corpo docente e a tutoria devem motivá-los continuamente para que avancem na perspectiva da superação dos limites e dificuldades encontrados nesta forma de aprendizagem desafiadora que é a educação a distância.

Ainda na trilha das dificuldades enfrentadas para a realização das provas presenciais, por parte dos professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância temos a **“falta de materiais para impressão das provas”** que constituiu o quinto núcleo temático desta análise.

As dificuldades foram muitas, pois no início faltava até papel e tinta para impressão da prova. Professor 12 (Pólo de Campina Grande)

No início do curso não havia nem tinta nem papel para imprimir as provas, ficávamos esperando irem tirar xerox das mesmas. Professor 13 (Pólo de Campina Grande)

Pelo que observamos através dos relatos dos professores/aprendentes 12 e 13 no que compete as dificuldades enfrentadas na realização das provas presenciais, apenas o polo de Campina Grande foi o que destacou além dos conflitos vivenciados internamente pelos aprendentes, um conflito de ordem estrutural do polo quando inicialmente não dispunham de materiais para impressão das provas a exemplo da falta de papel e de tinta (cartuchos), tendo que recorrer a improvisação da xerox no dia da avaliação, quando deveria “dispor de pólos de apoio descentralizados de atendimento ao aluno, com infra-estrutura compatível, para as atividades presenciais” (BRASIL/MEC, 2007, p.12);

. O polo de Campina Grande que supostamente seria um dos polos com maior aparato pedagógico e infra-estrutura compatíveis para atendimento dos alunos em atividades presenciais, mostrou a fragilidade que experimentam na estrutura que se oferece a educação a distância e na precarização da educação superior, quando sinalizam a oferta em larga escala no acesso aos cursos superiores, mas não conseguem garantir a qualidade do ensino e das condições básicas de funcionamento dos cursos, observando-se as estruturas física e material. Os pólos de apoio presencial segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL/MEC, 2007, p. 26)

devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos alunos de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e experimentos, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais,

Esta, portanto, é a realidade que os referenciais indicam em termos de infra-estrutura física para o bom funcionamento dos cursos, porém, o desenho real aponta para grandes necessidades no que se refere a infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial quando encontramos uma situação em que falta materiais para impressão de provas, o que seria de uso essencial, em virtude da realização de atividades presenciais desenvolvidas nos pólos de EAD.

A estrutura física do polo de Campina Grande comporta o atendimento das necessidades dos aprendentes, e isto foi verificado em visita ao polo, quando conhecemos as

dependências administrativa e pedagógica, com seu aparato tecnológico e pedagógico em boas condições de funcionamento e apoio da tutoria presencial na assistência aos aprendentes, porém, vale destacar que o mesmo conta com a parceria da Prefeitura Municipal na oferta das condições de trabalho da equipe pedagógica e administrativa, mas, no início do projeto enfrentou dificuldades quanto a infra-estrutura material.

A situação dos polos localizados geograficamente nas cidades interioranas do Cariri e Sertão do Estado da Paraíba acreditamos que devem também refletir situações como esta que o polo de Campina Grande vivenciou em sua primeira experiência de educação a distância quando estavam colocando em funcionamento as primeiras turmas de licenciatura a distância, mas só os aprendentes do referido polo destacaram a dificuldade sobre a falta de materiais para impressão das provas quando iniciaram seu processo de formação em serviço no espaço da UFPB Virtual no ano de 2007.

O documento dos referenciais de qualidade para a educação superior a distância é carente em termos do que estabelece sobre a infra-estrutura material, restringindo-se as especificações de infra-estrutura física no que compete as instalações e equipamentos, organização didático-pedagógica e sistema de funcionamento das tecnologias da informação e comunicação, desconsiderando desta forma, que para a eficácia do processo formativo, os materiais constituem parte inerente a realidade da formação de professores para a realização das atividades presenciais, sobretudo, quando trata-se da verificação da aprendizagem através do uso da prova que utiliza o recurso da produção textual escrita manualmente sem o uso do computador.

As dúvidas sobre o material estudado em cada disciplina/marco teórico são evidentes tanto no decorrer de cursos presenciais quanto em cursos de educação a distância, e diante deste fato, se fez necessário verificar as **estratégias utilizadas** pelos professores/aprendentes (concluintes e em processo de formação) **para solucionar dúvidas quanto aos conteúdos de aprendizagem**. Sendo assim, a seguir disponibilizamos as estratégias elencadas para resolução de tal situação no percurso formativo.

Neste núcleo temático, os professores/aprendentes revelaram utilizar como estratégia para solucionar suas dúvidas sobre os conteúdos, o **contato com professores formadores**.

Entro em contato com os professores formadores [...]. (Professor 1 – Pólo de João Pessoa)

Sempre busquei estabelecer contatos [...] com os professores dos componentes curriculares. (Professor 2 – Pólo de Pombal)

É interessante quando buscamos ajuda dos professores [...] e somos respondidos, o que muitas vezes não acontece. (Professor 11 – Pólo de João Pessoa)

O papel que assume a figura do professor formador no contexto da educação a distância é de fundamental importância para se estabelecer a confiança do aprendente de que ele não está sozinho, apesar de estudar em local e horário diferenciados do modelo da educação presencial e que conta com o apoio e estímulo do docente da EAD no desenvolvimento dos conteúdos e na elucidação das possíveis dúvidas sobre os materiais de estudo.

Nos relatos dos professores/aprendentes 1 e 2 observamos como buscam apoio nas orientações dos professores formadores ao estabelecerem o contato direto com estes e assim tentar sanar as dúvidas que permeiam a sua aprendizagem. Neste momento o feedback dos professores formadores é o diferencial porque inspira a confiança do aluno no sentido de que os docentes estão em sintonia com os aprendentes prestando o devido suporte pedagógico e atenção ao desenvolvimento da aprendizagem.

O professor/aprendente 11 fez referência a ocorrência de situações em que se procura a ajuda do professor do componente curricular e o mesmo demora a dar o feedback ou até mesmo nem se pronuncia, destacando em seu relato, o seguinte desabafo: “É interessante quando buscamos ajuda dos professores [...] e somos respondidos, o que muitas vezes não acontece”.

A ausência ou o silêncio virtual por parte dos professores formadores pode provocar a desmotivação do aprendente, uma vez que este no limiar de suas dúvidas se propõe a procurar a ajuda daquele que é a pessoa habilitada em determinada área de ensino e que sistematizou o plano da disciplina.

Segundo Catapan (2001, p. 5) “o papel do professor neste ambiente de ensino é de atuar como suporte do processo do qual o aluno é o sujeito, agindo quando há uma demanda consciente por parte do aluno, ou quando percebe que é o momento adequado para um suporte teórico”.

De fato, a demanda consciente por parte do aluno como afirma Catapan (2001) ocorreu, mas o suporte pedagógico por parte dos professores formadores não se efetivou, e aqui percebemos que acaba por gerar uma confusão de papéis porque o tutor também passa a ocupar o lugar do docente, uma vez que este trabalha em parceria com o formador e se encontra na maioria das vezes em contato direto com os aprendentes na educação a distância, mas isto, não exime a responsabilidade do professor formador de também estabelecer contato na plataforma quando for solicitado.

O **contato com tutores a distância e presencial** se constituiu enquanto segunda estratégia utilizada pelos professores/aprendentes no processo de elucidação das dúvidas sobre os conteúdos disciplinares.

Entro em contato com os [...] mediadores à distância e presencial [...].
(Professor 1 – Pólo de João Pessoa)

Sempre busquei estabelecer contatos com os tutores (presencial e a distância) [...]. (Professor 2 – Pólo de Pombal)

Sempre procurava o tutor presencial, se não fossem esclarecidas as dúvidas, aí sim tirava as dúvidas com um tutor à distância [...] (Professor 4 – Pólo de Marí)

Os tutores a distância e presencial representam as figuras mais concretas ou reais no espaço da educação a distância e isto porque são estes profissionais que mais tempo se fazem presentes na vida dos aprendentes, seja em contato por e-mail, telefone, pessoalmente no pólo de apoio presencial ou feedbacks pela própria plataforma em participação e orientação nos fóruns, chats e nas orientações e correções das atividades dos componentes curriculares. Nos Referenciais de Qualidade do MEC para Educação Superior a Distância, o tutor é definido como

[...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL/MEC, 2007, p.21).

Para os professores/aprendentes 1, 2 e 4 os tutores a distância e presencial cumprem com a extensão do papel do professor formador porque na ausência deste, aqueles representam outra alternativa para que possam solucionar suas dúvidas e encaminhar as orientações. Compreendem para tanto, a existência de uma relação parceira entre os profissionais, professor formador e tutores, sem a qual não se faria possível o funcionamento do curso e conseqüentemente, implicaria no desempenho acadêmico dos aprendentes.

Sendo o tutor, sujeito que participa ativamente da prática pedagógica de acordo com o estabelecido nas entrelinhas dos referenciais de qualidade para a EAD, deve ter presteza nos feedbacks aos aprendentes; provocar a interação entre os sujeitos no espaço do ambiente virtual de aprendizagem; demonstrar preocupação com aqueles que deixam de acessar a plataforma ou que desaparecem do curso, criando estratégias para que retornem às suas

atividades acadêmicas; e por fim, tem ainda a função de fazer com que o aprendente perceba a responsabilidade que tem no processo de construção da autodisciplina e autonomia na formação vivenciada através da educação a distância.

Porém, diante do que indica os referenciais de qualidade para a EAD sobre o papel a ser exercido pelo tutor, temos de outro lado, a realidade vivenciada por alguns dos professores/aprendentes em especial, aqueles que estudam ou estudaram no curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual que oferecem maior credibilidade a **ajuda dos tutores presenciais** quando se trata de sanar as dúvidas sobre os materiais de estudo.

Para solucionar as dúvidas referentes aos conteúdos estudados solicitava ajuda dos tutores presenciais, pois raramente os professores a distância e tutores respondiam as mensagens ou e-mail, e quando respondiam as dúvidas já estavam solucionadas. (Professor 12 – Pólo de Campina Grande)

[...] também tinha a ajuda da tutora presencial, pois, os tutores a distância raramente dava algum tipo de suporte. (Professor 13 – Pólo de Campina Grande)

No núcleo temático em destaque, o qual trata da **ajuda dos tutores presenciais**, verificamos que os professores/aprendentes 12 e 13 apresentam em seus relatos a ausência ou a pouca colaboração dos tutores a distância nos momentos em que necessitavam de suporte pedagógico para elucidação de suas dúvidas. Refletem ainda que quando já tinham solucionado o problema junto ao tutor presencial é que obtinham retorno do tutor a distância.

Mas, necessitamos aqui especificar a função ou papel que cada um destes tutores deve desempenhar em suas atividades na educação a distância já que os professores/aprendentes no que se refere ao encaminhamento do processo pedagógico sempre confrontam os papéis desempenhados por estes dois tipos de tutores que Preti (1996, p. 41) denomina de “tutores presenciais” e “tutores a distância”, nomenclatura utilizada também pela Universidade Aberta do Brasil.

Os primeiros são aqueles que desenvolvem funções de tutoria em cursos nos quais os alunos se encontram em um espaço físico e têm acesso aos conteúdos por meio de transmissões televisivas ao vivo e/ou gravadas ou em situações presenciais de um curso desenvolvido, em sua maior parte, a distância; os “tutores a distância”, aqueles que mantêm contato com os estudantes apenas por meio de tecnologia – ambiente virtual de aprendizagem, telefone, *e-mail*, etc.

A partir de Preti (1996) verificamos que mesmo os professores/aprendentes confrontando as posturas dos tutores a distância e presencial, ambos desempenham o papel de orientadores no processo de ensino-aprendizagem de forma a promover e estimular a interação tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto nas dependências do polo de apoio presencial, ou seja, o trabalho destes dois profissionais corroboram para o bom andamento do curso e satisfatório desempenho acadêmico dos aprendentes, embora existam controvérsias no que projeta a realidade do cotidiano quando um se faz mais presente (tutor presencial) por estar num determinado local em dias e horários específicos para realização de atividades presenciais, e o outro (tutor a distância) estando fisicamente e geograficamente distante utilizando apenas os recursos tecnológicos para contato e orientações pedagógicas não interage de forma constante no ambiente virtual a ponto de se fazer também mais próximo dos aprendentes.

Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do processo formativo no tocante a relação pedagógica com professor formador e tutores, as estratégias sistematizadas pelos professores/aprendentes incluíam também a **ajuda dos colegas de curso** no momento em que tinham instaladas as dúvidas sobre a aprendizagem dos conteúdos.

Na escola onde trabalho existe mais três professoras cursando o mesmo período que eu, então fazemos grupos de estudos, e equipes para realizar os desafios que são em grupos e também realizar a leitura de algum material que estamos com dúvidas. (Professor 5 – Pólo de Cabaceiras)

busca na net.. e com amigos. Os tutores n ajudam mto nisso.. pois sempre manda olhar nos foruns.. mas quem garante q os foruns estao certos. Aff (Professor 9 – Pólo de João Pessoa)

Para solucionar as dúvidas referentes aos conteúdos estudados solicitava ajuda das colegas do curso [...]. (Professor 12 – Pólo de Campina Grande)

Tentava solucionar as dúvidas debatendo [...] também com as colegas de curso, questionávamos, trocávamos informações até chegarmos a uma conclusão. (Professor 13 – Pólo de Campina Grande)

Contar com a **ajuda de colegas** no processo de aprendizagem, no sentido de discutir, trocar ideias e informações a fim de juntos buscarem a direção para solucionar as dúvidas tem sido uma das estratégias utilizadas pelos professores/aprendentes desta pesquisa. Em grupo conseguem se organizar para estudar os conteúdos até chegar a conclusão almejada, e para isto, criam espaços de debates sobre as inquietações em torno dos conteúdos estudados.

Os professores/aprendentes 5, 9, 12 e 13 mostram como se articulavam quando sentiam dificuldades no processo de aprendizagem e que depois de solicitar ajuda de professores formadores, tutores presenciais e a distância e quando não atendidos com presteza, imediatamente acionavam a rede de colegas de curso numa atitude de cooperação e de reciprocidade.

Trata-se de desenvolver a estratégia de aprendizagem colaborativa, a qual é concebida sob as bases teóricas de Piaget e Vigotsky³⁴ que tanto pode ser promovida a partir do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pelos professores e tutores como forma de estimular o trabalho em grupo, como também, os próprios aprendentes podem buscar esta alternativa em execução de atividades que antes não conseguiram avançar e que em encontros presenciais ou ainda no ambiente virtual se juntam aos colegas de curso para estudar determinado conteúdo, assim como fazem os professores/aprendentes supracitados. Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa acontece “quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo, e ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para tornarem-se interdependentes” (PALOFF & PRATT, 2002, p.141).

Na ótica defendida por Paloff e Pratt (2002) sobre aprendizagem colaborativa, esta se dá ao passo em que o conhecimento deixa de ser apenas absorção de volume de informações e transforma-se numa operação em cadeia, de forma cooperativa e aprofundada que envolve internalização dos sujeitos e novas formas de agir sobre as informações adquiridas e a resolução de problemas³⁵ provocados no processo de aprendizagem.

Destaca-se aqui que a aprendizagem colaborativa não exclui do processo o professor formador e/ou tutor, pelo contrário, ambos são concebidos como facilitadores na construção da aprendizagem do grupo e pelo grupo.

Neste caso específico, os professores/aprendentes construíram uma rede de colaboração, ao passo que teciam as considerações, inquietações e dúvidas a fim de tecerem sua própria lógica conceitual e prática sobre os conteúdos estudados e assim ajudarem-se mutuamente.

Para tanto, todas as estratégias elencadas anteriormente obtiveram êxitos, apesar de alguns obstáculos postos pelo caminho, e o **uso das ferramentas tecnológicas da internet** se constituiu como o elo de ligação entre os sujeitos e pares do curso de pedagogia a distância e

³⁴ O conceito de aprendizagem colaborativa fundamenta-se nas teorias do desenvolvimento cognitivo (Piaget) e a sócio-interacionista (Vigotsky).

³⁵ Problema nesse contexto é definido como situações de aprendizagem que estimulam os alunos a busca constante de indagações e resoluções sobre as informações adquiridas para gerar avanços na aprendizagem.

mais uma fonte estratégica para solucionamento das dúvidas sobre os componentes curriculares.

[...] tanto através da comunicação síncrona (chat e telefone), quanto da comunicação assíncrona (e-mail e mensagens). (Professor 2 – Pólo de Pombal)

[...] tirava as dúvidas com um tutor à distância através de emails. (Professor 4 – Pólo de Marí)

Peço esclarecimentos aos tutores e professores via mensagens e fóruns. (Professor 7 – Pólo de João Pessoa)

Faço as leituras antecipadas para esclarecer minhas duvidas nos chats, quando não é dia de plantão dos mediadores utilizo as mensagens via email. (Professor 8 – Pólo de João Pessoa)

A utilização das ferramentas tecnológicas na educação a distância impulsiona a comunicação, informação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e os professores/aprendentes 2, 4, 7 e 8 demonstraram a disponibilidade em acessar as ferramentas como e-mail, chat, fóruns e até mesmo o telefone para solucionar as dúvidas do processo de aprendizagem.

Como afirmaram, utilizam-se das ferramentas tecnológicas de comunicação síncrona e assíncrona, as quais por sua vez influenciam na forma de comunicação e de interação. As ferramentas tecnológicas de comunicação síncrona como chat e telefone possibilitam a interação em tempo real quando professor e aluno, ou tutor e aluno estão conectados ao mesmo tempo, dialogando, discutindo sobre as diversas questões que compreendem o processo de ensino-aprendizagem, e as assíncronas como o e-mail e fóruns propõe uma forma de comunicação e interação que pode acontecer independente da presença dos sujeitos e se dá em tempos distintos, ou seja, não necessariamente precisa acontecer em tempo real. Sobre as abordagens síncronas e assíncronas, Brito (2003, p.62-63) afirma que

(modelo síncrono) sua utilização é limitada, não somente porque encontram mais empecilhos tecnológicos para serem implementadas, como sempre haverá problemas de compatibilidade de horários, além das restrições de tempo do próprio professor que não poderá estar o tempo inteiro disponível para este tipo de interação. No modelo assíncrono, a possibilidade de o aluno enviar suas dúvidas a qualquer momento e o professor poder respondê-las sem a preocupação da iminência do final da aula estabelece uma dinâmica importante para o desempenho dos alunos e os estimula a criarem questões

bem elaboradas, colaborando para a sistematização de suas dúvidas e uma melhor organização de seus questionamentos acerca do tema em estudo.

Brito (2003) expõe a vantagem e desvantagem no uso das ferramentas síncronas e assíncronas, porém, destacamos a importância que elas exercem no contexto da interatividade mútua que propõe aos sujeitos aprendentes e ensinantes, uma vez que esta se caracteriza como exigência do processo educativo no modelo de educação a distância porque pressupõe a mediação pedagógica de professores e tutores, ou seja, implica intercessão entre os sujeitos envolvidos na esfera ensino-aprendizagem, de modo a dialogarem, se posicionarem, orientarem, refletirem teoricamente sobre as questões práticas do fazer escolar.

A interatividade é expressa, portanto, pelo agir dos sujeitos na perspectiva de construção da aprendizagem colaborativa, contando com o exercício de autonomia porque pode implicar (re)construção do conhecimento que se faz através das redes digitais, estando separados física e geograficamente, mas conectados pelas ondas da internet utilizando ferramentas síncronas ou assíncronas.

Mesmo com a utilização sistemática de estratégias de colaboração, compartilhamento e de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, encontramos professores/aprendentes que evidenciam o uso da estratégia de **Estudo individualizado** para resolução das dúvidas dos conteúdos abordados nos componentes curriculares.

Utilizo o método de estudar sozinha, pois nem sempre os mediadores tiram nossas dúvidas, além de pesquisar em outras fontes. (Professor 3 – Pólo de Coremas)

Em dúvida procuro ler outros subsídios, tais como: artigos, livros, tanto os disponíveis online como impressos. Além disso, releio atividades dos semestres anteriores e as trilhas do aprendente. (Professor 10 – Pólo de Campina Grande)

O estudo individualizado é uma prática que se realiza cotidianamente no espaço da educação a distância, pois os aprendentes além de tecerem uma teia de relacionamento, comunicação, interatividade e troca de experiências com seus pares (professores, tutores e colegas de curso) a partir do estudo dos conteúdos propostos, em determinado momento realizará estudo e atividades individualmente.

Nesse sentido, o uso de tal estratégia possibilitará ao aprendente a construção da autodisciplina e autonomia de sua aprendizagem porque o mesmo criará possibilidades de

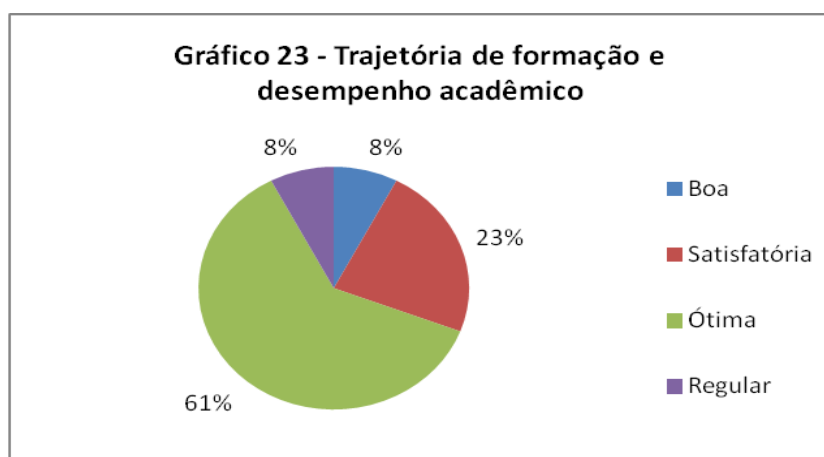
maturação das ideias e dos conceitos estudados, permitindo a (re)construção e autoria de suas reflexões e práticas.

Ou seja, o aprendente da educação a distância não será o mero receptor das informações oferecidas ou compartilhadas no percurso formativo, mas será o responsável pelo exercício da formação reflexiva, colaborativa, autônoma e autodisciplinar porque mesmo tendo a mediação pedagógica de professores e tutores no decorrer do curso, terá que realizar ainda a prática do estudo solitário e independente, assim como também ocorre na educação presencial mediada pelo professor que se encontra fisicamente com seu aluno na sala de aula e estabelece as devidas interações, informações, comunicações e orientações, pois, “o estudante é um indivíduo com características próprias, que devem ser respeitadas; do mesmo modo, deve merecer atenção o ritmo de estudo individual” (NUNES, 1994, p.07).

Diante do exposto, o estudo individualizado permite ao aprendente a organização do tempo de estudo, de forma a administrar o ritmo próprio de aprendizagem e corrobora para a valorização da experiência individual e motivação para aprender, o que se faz necessário em qualquer percurso formativo e mais ainda quando se trata de formação docente, onde o mesmo precisa estar sempre estudando e se atualizando conforme as mudanças que se processam na vida cotidiana envolvendo a ciência, a tecnologia, a educação, a cultura, entre outros elementos que marcam as profundas transformações na sociedade do século XXI.

No que tange a **trajetória de formação e desempenho acadêmico** no Curso de Pedagogia a Distância, esta foi outra variável selecionada para o estudo das representações sobre a formação de professores no âmbito da educação a distância.

Nesta questão os professores/aprendentes se posicionaram sobre sua situação, conceituando a trajetória e desempenho no referido curso e em seguida justificaram suas respostas. No gráfico 23 especificamos os percentuais correspondentes a tal variável.



Conforme podemos visualizar no gráfico 23, o maior percentual aplicado foi de 61% (08) onde afirmaram que foi ótima a experiência vivenciada no curso de pedagogia a distância que envolve especificamente a trajetória de formação enquanto aprendentes e o desempenho acadêmico que aqui compreende a realização das atividades tais como: avaliações, participação em fóruns, utilização de ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem para pesquisas e interações com o grupo, entre outras atividades pedagógicas encaminhadas por tutores a distância e professores com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem e construção de conhecimento dos aprendentes (professores da educação básica em formação e concluintes).

O percentual de 23% (03) indicou que os professores/aprendentes em foco, consideraram ser satisfatória a trajetória e desempenho acadêmicos, enquanto 8% (01) afirmou ser regular e também 8% (01) relatou ter sido boa a qualidade do desempenho das atividades acadêmicas empregada no decorrer do curso de pedagogia a distância.

Não estamos tratando aqui de mensuração da trajetória e do desempenho acadêmicos que geralmente se faz por medidas quantitativas, com atribuições de notas, pesos, médias ponderadas, etc, pelo contrário, buscamos fazer com que os professores/aprendentes refletissem sobre suas condições próprias de aprendizagem e aquelas oportunizadas pelo sistema de educação a distância na oferta do curso de licenciatura no qual se encontravam como matriculados e na qualidade de aprendentes.

Ainda no tocante a estes dois elementos (trajetória de formação e desempenho acadêmico) se fez possível o relato/justificativa de seus posicionamentos quanto ao indicador de satisfação expresso na referida questão.

Para os professores/aprendentes 2, 4, 9 e 13 as experiências vivenciadas no percurso de formação possibilitou a construção de **nova concepção do fazer pedagógico**.

Possibilitou uma nova concepção do fazer pedagógico, tornando-me um profissional mais autônomo, flexível e humano na compreensão e resolução dos problemas que surgem cotidianamente em sala de aula, especificamente no que diz respeito ao relacionamento com os aprendentes e com a mediação do processo ensino-aprendizagem como um todo. (Professor 2 – Pólo de Pombal)

[...] me proporcionou uma formação mais sólida, através dela melhorei minha prática escolar, além de ter uma visão de mundo mais ampla. (Professor 4 – Pólo de Marí)

Venho adquirindo muitos conhecimentos na área, já tenho outra formação, mas não era específica para pedagogia, e assim isso me traz subsídios para

que eu possa amanhã desenvolver minhas práticas. (Professor 9 – Pólo de João Pessoa)

Considero minha trajetória ótima, pois veio preencher uma lacuna muito necessária a minha vida profissional. Eu já atuava na área mais faltava à graduação que traz todo o conhecimento científico e o embasamento teórico para uma prática profissional mais eficaz. (Professor 13 – Pólo de Campina Grande)

Os relatos acima expressos apontam que uma nova concepção do fazer pedagógico se originou a partir do momento em que a eles foi oportunizado através da educação a distância, construir sua própria aprendizagem com autonomia e autodisciplina, que por sua vez repercutiu nas práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula presencial, já que profissionalmente exerciam a docência na educação básica e na qualidade de aprendentes do curso de pedagogia tiveram que repensar a forma de compreender e resolver problemas e enxergar a importância que exerce a mediação pedagógica nos âmbitos relacionais e didáticos, admitindo as lacunas existentes no exercício da vida profissional, pois de acordo com Moraes (1996, p.64)

[...] a missão da escola mudou, que em vez de atender a uma massa amorfa de alunos, despersonalizados, é preciso focalizar o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e único, dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades de resolver problemas.

É no sentido de atender as demandas dos sujeitos em formação na escola, com suas particularidades, visando a integração coletiva que a escola deve caminhar e para isto, a formação em serviço em nível superior, como também a formação continuada podem contribuir para que os objetivos de aprendizagem sejam atendidos, ao passo que formar e formar-se constitui-se numa via de mão dupla porque tanto professor quanto aluno ensinam e aprendem em contextos de educação a distância e presencial, tendo como pressuposto, a motivação para aprender a aprender.

Desta forma, reconheceram que a trajetória de formação exigiu outra forma de enxergar o processo educativo e a profissão quando lhes foram permitidos o contato com a produção didática da EAD centrada nos aportes teóricos e epistemológicos da pedagogia e na relação teoria-prática, de modo a exigir destes profissionais e aprendentes mais leitura, compromisso e disciplina com os estudos e realizações de atividades acadêmicas exigidas pelos componentes curriculares.

No que compete ainda a trajetória e desempenho dos professores/aprendentes, ambos não se restringiram apenas a uma nova concepção do fazer pedagógico, mas consideraram também neste processo, a **utilização dos recursos tecnológicos na EAD**, como mais um elemento que possibilita o aperfeiçoamento da formação em serviço na modalidade de educação a distância.

[...] acredito que aprendi bastante com essa modalidade de ensino, na qual busquei superar cada desafio que enfrentava, além de me aproximar e aprender bastante com as possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos que utilizei nesse percurso. (Professor 3 – Pólo de Coremas)

[...] também me fez participar do mundo informacional, já que para mim era algo novo, totalmente sem experiência nenhuma. (Professor 4 – Pólo de Marí)

Não sabia manusear o computador, foi o curso que me familiarizou às novas tecnologias. Aproveito bem e sempre agradeço à atenção que é dada a mim pelos professores e mediadores a distância, isso nunca aconteceria no ensino presencial. Na verdade, sou apaixonada pela EAD, a possibilidade de construção e troca de saberes é ilimitada! (Professor 8 – Pólo de João Pessoa)

Desafio inicialmente é a descrição realizada por aqueles que acessam os recursos tecnológicos em cursos de educação a distância, pois terão que conviver com a tecnologia através da internet aproximadamente 04 a 05 anos, geralmente período de duração dos cursos de licenciatura.

Os professores/aprendentes 3, 4 e 8 destacaram que o curso proporcionou o contato e o convívio com as tecnologias da informação e comunicação e ainda, que a representação desse “novo” implicou em desafio e superação.

A familiarização com o mundo informacional abriu caminhos para quem antes não teve a oportunidade de acessar a informação e estabelecer comunicação e interação com seus pares no processo de aprendizagem, dando ênfase ao que o ensino presencial não conseguiu oferecer, já que esta experiência de formação em serviço se fez sob as bases da educação a distância, quebrando as barreiras geográficas e tempos diversos dos sujeitos aprendentes, por mais difícil e árduo que tenha sido o processo em sua fase inicial quando ingressaram no curso de pedagogia a distância.

A falta de conhecimento e de manejo sobre a tecnologia, no caso sobre o computador e a internet fez com que os professores/aprendentes enfrentassem seus próprios medos, experimentando desta forma, a superação dos mesmos, a partir da motivação, disponibilidade

e força de vontade de aprender a aprender, e desta forma, a EAD promove a aproximação entre os sujeitos através da virtualidade e das conexões sejam elas por via da abordagem síncrona (chats, telefone e videoconferência) ou assíncrona (e-mail, fóruns, listas de discussão, etc). Levy (1999a, p.63) descreve sobre a desmistificação das tecnologias principalmente no sentido das dificuldades de manejo destas

Quanto às barreiras do uso, os instrumentos digitais contemporâneos são cada vez mais fáceis de manejar. Uma parcela cada vez maior da população utiliza computadores em seu trabalho e sabe manejar um ou dois ‘softwares’. As dificuldades de aprendizado parecem quase inexistentes para as jovens gerações [...]. A capacidade mínima para navegar no ‘ciberespaço’³⁶ se adquirirá provavelmente em tempo muito menor que o necessário para aprender a ler e, como a alfabetização, será associada a muitos outros benefícios sociais, econômicos e culturais além do acesso à cidadania.

De fato, as gerações mais jovens, de que fala Levy (1999a) tem a facilidade de manejar as tecnologias em favor de sua aprendizagem, a partir do grande volume de informações processadas rapidamente no mundo da internet, com acesso a hipertextos³⁷ disponíveis na rede, como também, criar comunidades virtuais visando a troca de experiências e de informações, favorecendo a construção da interatividade na virtualidade.

As gerações que tiveram tímido acesso e convívio com este tipo de tecnologia informacional como as do século XX apresentam receio de não saber como navegar nas páginas e sites, de criar usuários e senhas, contas de e-mails, fazer cadastro em sites de pesquisa e de compra, entre outros percalços, diferentemente das gerações do século XXI que praticamente convivem diariamente acessando todas estas séries de informações e interagindo nos ambientes virtuais.

O uso do computador e da internet nos fins do século XX e início do XXI se popularizaram, apresentando baixo custo, atendendo a boa parte da população e, sobretudo, houve um processo de sofisticação avançada tanto de máquinas quanto de softwares com preços acessíveis as camadas populares.

É comum que aqueles que tiveram pouco ou nenhum acesso ao mundo informacional em contextos de lazer, de trabalho ou de aprendizagem formal, agora de frente com as exigências de qualificação e certificação em nível superior, respaldadas legalmente pela LDB

³⁶ Ciberespaço segundo Silva (2001, p. 75) diz respeito ao “novo meio de comunicação surgido da interconexão dos computadores, o que também pode ser denominado rede”.

³⁷ Segundo Levy (1994, p. 23) Hipertexto significa “um conjunto de nós conectados pelas ligações. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser, eles próprios, hipertextos. Os itens de informação não estão ligados linearmente, como numa corda com nós.[...]”.

9394/96, a exemplo da formação em serviço no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância, apresente dificuldades de manejo das tecnologias, porém, destacaram a capacidade de superação impulsionados pelos objetivos determinados no percurso formativo docente.

Os professores/aprendentes sinalizaram a **EAD enquanto melhor estratégia de estudo** fazendo referência ao estilo de aprendizagem que a mesma propõe ao fazer com que o aprendente desenvolva autonomia e autodisciplina.

Eu já possuo outra formação acadêmica presencial e não vejo grandes diferenças de desempenho, até acredito que a modalidade à distância me fez buscar desempenhar uma melhor estratégia de estudos, pois não temos por quem esperar e temos que buscar solucionar as nossas dúvidas, logo eu me acho estar mais ativa e participante nesse curso de pedagogia a distância do que na minha outra formação acadêmica; isso no sentido de ir sempre à busca de uma melhor aprendizagem e não apenas receber informações. (Professor 5 – Pólo de Cabaceiras)

Ótimo, pois nessa modalidade o estudo se torna autônomo, onde dispomos de vários meios para que possamos ampliar nossos conhecimentos como também de comodidade de podermos escolher o horário mais adequado para estudarmos. (Professor 6 – Pólo de Cabaceiras)

Nos relatos dos professores/aprendentes 5 e 6 temos a abordagem de uma trajetória e desempenho acadêmicos pautados por uma educação a distância que conta com a flexibilização do horário de estudo que o próprio aluno é quem organiza, auxílio das tecnologias da informação e comunicação favorecendo maior acesso ao conhecimento, busca constante para superação das dúvidas que compreendem o processo de ensino-aprendizagem e propondo interatividade entre os sujeitos nos ambientes virtuais de aprendizagem, onde o aluno tem a consciência de que precisa motivar-se sempre para avançar sem ter que esperar o apoio e elogios do professor como se faz geralmente na educação presencial.

Mesmo assim não se pode esquecer que nas duas modalidades de ensino (presencial e a distância) “a atuação do professor que busca apoiar efetivamente seus alunos exige uma atitude de acolhimento, tanto nos aspectos estritamente didáticos quanto no de relação interpessoal” (ABREU, 2001, p.18), e tal atitude (acolhimento) deve compor o cenário das práticas pedagógicas dos professores formadores, haja vista, seu papel de facilitador, orientador e de estimulador da interação entre sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para os professores/aprendentes 5 e 6, a educação a distância manifesta-se como melhor estratégia de estudo porque estimula a autonomia do aluno que deve estudar,

pesquisar, compartilhar suas aprendizagens e dúvidas e ao mesmo tempo, possibilita a interconexão entre os sujeitos na rede informática.

Não quer dizer que a EAD seja a salvação da educação e que ela supere as práticas vivenciadas na educação presencial, mas se tem demonstrado que aquela modalidade (EAD) propõe ao aprendente uma visão mais ampliada do processo educativo, considerando é claro, os limites e possibilidades que a mesma propicia. E não se pode negar também a ocorrência de evasão sofrida nesta modalidade de ensino quando pesquisas apontam que a falta do contato face a face com o professor é um dos fatores que contribuem para a falta de motivação do aluno, por não estar no mesmo ambiente físico e não interagir em tempo real como na sala de aula presencial, entre outros fatores.

Reconhecemos que tanto a educação presencial quanto a educação a distância apresentam limitações em suas formas de ensinar e de interação com os sujeitos aprendentes, no que se refere ao processo de mediação pedagógica, produção e utilização de materiais didáticos, ambas enfrentam dificuldades no tocante a evasão e retenção de alunos, ou seja, não há sobreposição de uma sobre a outra, mas cada qual tem suas peculiaridades.

Nesse sentido, temos para além das questões que perpassam ambas as modalidades de educação, a concepção de **EAD enquanto oportunidade de formação** para os professores/aprendentes 10 e 12.

O curso foi uma surpresa pra mim, primeiro pela profundidade dos conteúdos e das discussões; segundo pelo comprometimento dos professores e tutores a distância [...]. Afirmando isso, porque cursei outras graduações (presenciais). (Professor 10 – Pólo de Campina Grande)

Considero ótima a minha trajetória de formação no Curso de Pedagogia a Distância, pois ela serviu para preencher uma lacuna que eu considerava existir em minha formação enquanto professora de educação infantil: conhecer as teorias do conhecimento que integram a proposta de atendimento à criança pequena de 0 a 6 anos, compreender o processo de desenvolvimento da criança na construção de suas relações com o mundo nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psico- motor. (Professor 12 – Pólo de Campina Grande)

A oportunidade de formação proporcionada pela educação a distância para estes professores/aprendentes repercutiu na ampliação do leque de conhecimentos teóricos que respaldam suas práticas, seguido da importância que o processo de mediação pedagógica favoreceu no decorrer do curso, pois o compromisso dos tutores e professores foi um fator que colaborou no sentido do domínio dos conteúdos e das discussões sobre a relação teoria-

prática, o que é de fundamental importância para aqueles que estão no exercício da profissão e na formação em serviço, seja na educação presencial ou a distância, como bem destacou o professor/aprendente 10.

Nesse contexto, os aprendentes da EAD necessitam revisitar os conceitos que fundamentam as práticas pedagógicas e consequentemente, reformularem as mesmas no espaço da escola pública de educação básica, uma vez que suas experiências pautadas por um suporte teórico-reflexivo facilitará a construção de saberes e fazeres mais elaborados com vistas a melhoria da prática profissional docente.

O professor/aprendente 12 deu ênfase justamente as lacunas deixadas em sua formação inicial (magistério do ensino normal) e revelou que esta formação realizada agora em nível superior através da EAD colaborou para que aprofundasse seus conhecimentos sobre as teorias da educação infantil, modalidade na qual trabalha, a fim compreender como se dá o desenvolvimento da criança em suas diversas construções mentais e físicas, considerando os “aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psico- motor”.

Trata-se de conceber a educação a distância e a pedagogia como partes fundamentais do processo formativo mediado pelas tecnologias da informação e comunicação como um espaço de aprendizagem e de qualificação que possibilita o aprofundamento dos fundamentos teórico-epistemológicos sobre os saberes e fazeres pedagógicos. Para Chermann e Bonini (2000, p.26):

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço auto-responsável; [...]. É preciso lembrar que o professor deve ser, antes de mais nada, um eterno estudante, pois não é o dono do conhecimento; ele é, sim, melhor conhecedor dos caminhos que levam a esse conhecimento.

Na reflexão proposta por Chermann e Bonini (2000) que compreende o aluno como centro da aprendizagem na EAD, podemos incluir o papel tanto do professor formador quanto do professor/aprendente em se reconhecerem como seres inacabados que necessitarão estar sempre aprendendo, estudando, se aperfeiçoando para acompanhar as mudanças da sociedade do século XXI em suas formas de pensar a sociedade, as tecnologias, a cultura, a política, a economia e a própria educação que hoje se coloca como imperativo do crescimento econômico num mundo globalizado e que preconiza a força do mercado e da certificação numa tendência reducionista de desenvolvimento e de superação das desigualdades, quando vislumbramos a ênfase na competitividade e meritocracia como destaque para os sujeitos com

melhor desempenho escolar e acadêmico, melhores oportunidades de estudo e de acesso a cultura.

Portanto, esta é a realidade que se coloca diante do percurso formativo destes professores/aprendentes que necessitaram rever suas condições de acesso as tecnologias e de retorno aos estudos na modalidade de EAD para atender as exigências impostas pelo mercado e pela legislação da educação a fim de progredirem funcionalmente na profissão, o que é lógico que não é ruim, porém, a questão está centrada na ressignificação do caminho a percorrer diante da lógica de mercado que se impõe, o que foi feito com muita propriedade por estes professores/aprendentes na realização da formação em serviço, ressignificando suas concepções teórico-práticas e enxergando no fazer docente, o compromisso da construção de uma postura ética e política favoráveis a transformação desta sociedade capitalista globalizada.

4.3 – Dados da Pesquisa: tecendo análises sobre a entrevista offline

Esta segunda fase de análise dos dados constitui o momento em que trataremos os dados coletados na etapa da entrevista offline, a qual foi realizada com 09 professores/aprendentes e concluintes do curso de pedagogia a distância.

Com base no universo consensual dos professores/aprendentes temos suas representações sociais sobre as contribuições proporcionadas pelo referido curso tanto na vida pessoal quanto profissional articulando-as com as construções conceituais do universo reificado sobre as representações de educação a distância e as contribuições do curso de pedagogia para melhoria das práticas profissionais dos professores/aprendentes (em processo de formação e concluintes).

Inicialmente tratamos aqui o **Conceito de educação a distância** que não é unívoco entre os estudiosos e pesquisadores desta área, mas em sua maioria convergem no sentido de afirmar que se trata de um modelo de educação que exige do aluno autodisciplina e autonomia na construção de sua aprendizagem contando com o uso dos recursos tecnológicos no processo formativo.

Sendo assim, solicitamos que os professores/aprendentes a partir dos conhecimentos formulados com base em suas próprias experiências cotidianas e as adquiridas no decorrer da formação em serviço explicitassem suas representações sobre tal conceito.

Nas escritas dos sujeitos participantes da pesquisa o conceito de educação a distância está relacionado a **“modalidade de ensino que atende através dos meios tecnológicos e**

possibilita o aprendizado mesmo sem a presença física do professor, utilizando o apoio dos mediadores”, podendo ser concebida também como **“possibilidade de formação para aqueles que não tinham condições de acesso ao ensino superior”**.

Caracterizou-se ainda nas representações dos professores/aprendentes como **“uma modalidade que propicia estudo e aprendizagem autônomas ligadas a experiência do aluno e permite que ele aprenda a aprender”**, possibilitando através do uso das **“ferramentas tecnológicas, um feedback entre professores e alunos, mesmo sendo o contato virtual”**.

Portanto, para tratamento dos conceitos apresentados nas representações supracitadas, referenciamos o conceito de educação a distância constituído no Decreto 5.622/2005 que no Art. 1º define

[...] 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 (BRASIL, 2005).

As representações sobre a educação a distância aqui destacadas corroboram com o conceito apresentado no Decreto 5.622/2005 quando revelaram-na enquanto modalidade de ensino que utiliza os recursos tecnológicos e permite estudo e aprendizagem autônomas e possibilidade de formação, a qual se deu através do processo de expansão e interiorização das universidades de ensino presencial e a distância, ou seja, as políticas públicas de educação, entre elas, a política de acesso ao ensino superior que permitiu aos sujeitos que não apresentavam condições básicas para se titularem/qualificarem, ou por morar em áreas de difícil acesso a universidade, ou até mesmo em virtude da jornada de trabalho sobrecarregada, uma possibilidade de formação com vistas a obter certificação/qualificação para o exercício da profissão.

De modo específico, temos a realidade dos professores/aprendentes desta pesquisa que já estavam no exercício da profissão, porém, necessitavam da certificação em nível superior para ampliação das bases epistemológicas da formação docente e consequentemente para obtenção da progressão funcional.

O conceito de educação a distância para estes sujeitos expressa a promoção de busca de novos conhecimentos, a qual deve se fazer com autonomia no processo de aprendizagem e consequentemente através de interação entre os saberes e fazeres docentes daqueles que estão na formação em serviço ou que estão em fase de conclusão do curso de licenciatura.

Vale destacar que esta trajetória de construção conceitual sobre a EAD não aconteceu de um momento para outro, mas requisitou dos aprendentes uma dinâmica de aprendizagem em que passo a passo foi aproximando-os dos processos teóricos e práticos desta modalidade de ensino, pois

como o estudante é o foco do processo pedagógico e freqüentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. (BRASIL/MEC, 2007, p.10)

De fato, o curso de pedagogia a distância assim como todos os outros cursos de licenciatura oferecidos pela UFPB Virtual prevê no projeto pedagógico no primeiro semestre letivo, o componente curricular denominado “Introdução a EAD” com carga horária total de 60hs, distribuídas 15hs para a parte teórica e 45hs para a prática, o que ajuda a iniciar os aprendentes na conjuntura proposta de formação, de forma a conhecerem os espaços por onde transitarão no decorrer do curso.

A EAD nas representações relatadas nas escritas dos professores/aprendentes significou modalidade de ensino que permitiu a abertura das fronteiras do ensino superior que até então limitavam o acesso da maioria da população a este tipo de educação (educação superior) e a introdução do sistema de Universidade Aberta do Brasil em parceria com as universidades públicas brasileiras com a oferta de formação inicial e em serviço ajudou a diminuir as barreiras que separavam as camadas populares dos espaços acadêmicos universitários instalados na virtualidade, como é o caso do curso de pedagogia a distância, sendo assim,

A EAD é uma alternativa tecnológica que se apresenta em nível mundial e, especificamente, na sociedade brasileira, como um caminho privilegiado de democratização da educação e que muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa. No contexto da sociedade tecnológica é, sem dúvida, uma alternativa de grandes potencialidades, no sentido de facilitar o acesso a uma melhor qualidade, ultrapassando as barreiras de tempo e espaço (MATA, 1995, p. 10-11).

Com a adoção desta modalidade de ensino na educação brasileira, regulamentada pelo Art. 80 da LDB 9394/96, de fato, de fato se deu o processo de democratização da educação,

sobretudo, da educação superior, onde tivemos expressiva expansão atendendo a todas as regiões e de modo mais pontual a aquelas que apresentam maior dificuldade de acesso devido as distâncias geográficas que limitam assim o acesso dos sujeitos.

Para Mata (1995), a EAD ao consolidar a democratização da educação precisa imprimir qualidade ao processo de aprendizagem, sobretudo, na ênfase dada a utilização dos recursos tecnológicos que viabilizam a comunicação e interatividade nos contextos de formação.

Como aponta o referido autor é no contexto da sociedade tecnológica que a EAD se manifesta como alternativa de superação das barreiras do tempo e espaço, e precisamos ultrapassar a visão dicotomizada entre homem e máquina, estabelecida por uma educação tecnicista e instrumental que nas primeiras fases de educação a distância nos séculos XIX e XX disseminaram práticas de formação a serviço de uma educação que visava a atender as demandas da expansão do capitalismo industrial, sobretudo, nas últimas décadas do século XX no Brasil com o processo de industrialização.

Trabalha-se agora na perspectiva de uma educação a distância que mediada pelo uso das tecnologias, em especial a internet, compreende o processo de ensino-aprendizagem, para além das barreiras geográficas e físicas e faz a interconexão entre os sujeitos aprendentes e ensinantes, de forma a fazê-los conceber a possibilidade de construção de um outro mundo possível através da própria educação mediada pelas tecnologias, o que significa dizer que . “não é a tecnologia que criará a mudança na educação, mas é o poder da tecnologia que permitirá aos professores e aos alunos fazerem as mudanças necessárias” (HEIDE & STILBORNE, 2000, p. 282).

Estando o docente em condição de formação seja ela contínua ou em serviço no espaço da EAD, a aprendizagem adquirida poderá contribuir para auxiliar no atendimento dos alunos da educação básica na sala de aula presencial, ao passo em que se empoderar das tecnologias de forma crítica e inovadora, utilizando o que há de educativo nas diversas mídias e na internet a fim de construir uma educação emancipadora e cidadã.

Desta forma, o **conceito de tecnologias da informação e comunicação** foi apreendido nas representações configuradas pelos professores/aprendentes que conviveram cotidianamente com o exercício do acesso, comunicação e interação no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *moodle*.

As tecnologias da informação e comunicação foram descritas como sendo o “conjunto de recursos tecnológicos usados para interação e conhecimentos, permitindo maior praticidade e troca de informações”, sendo ainda concebidas como “importantes

ferramentas de aprendizagens”, que **“dinamiza a comunicação e informa sobre os mais atuais e diversos assuntos”**.

As TIC foram também conceituadas enquanto **“instrumento de inovações e revoluções que geram conhecimento (pesquisa científica)”** e por fim, caracterizadas na qualidade de **“recursos como televisão, DVD, computador”**.

Para a análise das representações do conceito de TIC adotamos a definição de Ramos (2008, p.05) que as define como

procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar, que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som.

Enquanto procedimentos, métodos e equipamentos utilizados para informar e comunicar como são definidas as TIC por Ramos (2008), em primeiro lugar se tem a configuração histórica marcada pelo período da terceira revolução industrial, a qual nós assistimos no contexto das últimas décadas do século XX com o crescimento das redes de computadores e expansão da internet e sua inserção nas esferas da vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Em segundo lugar, especificamente, salientamos a adoção das TIC enquanto práticas que compõem o processo de mediação pedagógica na esfera educacional, o que tem gerado repercussões do ponto de vista positivo porque corroborou para a expansão da educação a distância, podendo ser também utilizadas na educação presencial.

Noutra definição de tecnologia apresentada por Brito e Purificação (2006, p.18), esta representa “um conjunto de conhecimentos especializados com princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade, modificando, melhorando, aprimorando os produtos oriundos interação dos seres humanos com a natureza e destes entre si”. As ferramentas tecnológicas em si a partir das duas definições revelam que estas são compostas por um aparato científico no sentido de sua composição e organização para utilização nos diversos espaços da sociedade.

A partir da ótica da contribuição positiva que as TIC proporcionaram ao processo de ensino-aprendizagem, destacamos as representações dos professores/aprendentes que as elegeram relatando elementos característicos destas (TIC) tais como: interação, comunicação,

informação, instrumentos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem e na pesquisa científica.

Estes elementos que expressam o conceito de TIC perpassam de acordo com as representações dos sujeitos participantes da pesquisa o próprio processo de ensino quando os professores formadores planejam as aulas sistematizando os objetivos a serem alcançados no AVA, as estratégias de avaliação do conhecimento adquirido e/ou construído pelo aprendente e também a participação através da comunicação e interação com seus pares no percurso formativo. De outro lado, compreendem (elementos característicos das TIC) também a aprendizagem no sentido de fazer com que o aprendente tenha a sensibilidade de sentir-se responsável pela construção da autodisciplina, autonomia, organização do tempo e espaço para realização de suas atividades acadêmicas, elaborando assim, o perfil de aprendizagem autônoma.

Isto quer dizer que a responsabilidade tanto do ensino quanto da aprendizagem na educação a distância, está posta nas mãos dos sujeitos envolvidos no projeto do curso e de forma mais pontual, destacamos os professores formadores, tutores e aprendentes, cada um desempenhando seu papel no contexto da mediação pedagógica

Ao utilizar as tecnologias da informação e comunicação na EAD, de modo específico deve-se observar a relação que comporta os meios tecnológicos e pedagógicos intrinsecamente interligados, a partir do enfoque colaborativo do modelo e-learning³⁸ (e - aprendizagem), o qual é definido “[...] como uma nova forma de aprender, que traz como habilidades básicas: compreender minimamente o funcionamento da Internet e o seu potencial; aprender o manuseio das ferramentas virtuais; e lidar com a palavra oral e escrita, entre outras” (BARILI, 2006, p. 155), porque é na perspectiva do enfoque colaborativo que professores e aprendentes estarão imersos, tecendo interações e acessando informações de maneira contínua no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário destacar que as TIC enquanto ferramentas tecnológicas podem ser aplicadas nas demais modalidades de ensino, atendendo desde a pré-escola até o ensino superior, como destacou um dos professores/aprendentes, observando a importância de dinamizar o processo de aprendizagem daqueles sujeitos que se encontram em sua fase inicial da educação formal, o que facilitaria a construção do conhecimento a partir da comunicação, interação, acesso e troca informações proporcionados pelo uso das mídias digitais. E como afirmou um dos professores/aprendentes, as TIC compreendem também a utilização dos

³⁸ Modelo atual em educação a distância.

recursos tais como: televisão, DVD, computador, rádio, datashow, etc, os quais se integrados às práticas pedagógicas possam promover metodologias mais criativas, críticas, reflexivas e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem.

Em seu sentido mais amplo, as TIC nas representações aqui descritas evidenciam a elaboração de novos saberes quando permitem o contato e a leitura sobre as mudanças que a sociedade tecnológica propõe, estendendo para o processo formativo a construção de habilidades e competências para o exercício profissional, requerendo dos sujeitos maior abertura para provocar transformações em suas práticas laborais, uma vez que constantemente destacam-se no mundo informacional as inovações e revoluções tanto em termos de máquinas como de softwares de alta tecnologia que estão por toda a parte, adentrando inclusive o campo da educação formal, nas modalidades a distância e presencial.

Tomando como referência as vivências realizadas na educação a distância pelos professores/aprendentes, buscamos identificar através de suas representações, as **experiências do percurso formativo no AVA** que foram descritas como **“experiência que proporciona conhecimentos, interação e autonomia”**; de forma que mesmo sem ter conhecimentos prévios sobre a aprendizagem no AVA, ao fazer parte do curso e acessá-lo, considerou **“indiscutivelmente essencial para o desenvolvimento humano e profissional”** e importante para **“aquisição de experiência prática sobre as TIC com vistas a interação e formação acadêmica”**.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) representou também **“Desafio na perspectiva nova de aprendizagem online e off-line, de forma interessante e prazerosa”** pelas novidades que propõe; despertando **“possibilidade, soma de desejo e necessidade de formação”**; por contar com ferramentas como chats, fóruns de discussão e mensagens, este ambiente provoca também **“maior participação dos aprendentes, publicação de dados, feedbacks e realização de desafios”** (estes são aqui compreendidos como tarefas exigidas para cumprimento dos créditos dos componentes curriculares), e que pressupõe compreensão do funcionamento e uso das ferramentas do AVA para se conseguir **“administrar a aprendizagem através deste ambiente”**.

Em outra experiência vivenciada no AVA destacou-se a sua representação enquanto **“momentos de angústia, solidão, raiva e medo”**, porém, em seguida conseguiu superar todo esse misto de sentimentos, passando a reconhecê-los como fatores que contribuíram para aquisição de responsabilidade pelo seu próprio desempenho acadêmico.

Mas, qual seria a definição para designar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)? Segundo Pereira, Schmitt e Dias (2007, p.04), o conceito de AVA apresenta-se como

[...] mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

Para tanto, o AVA consiste no uso das mídias para realização do processo educativo a distância e por sua vez, só se determinará a qualidade deste processo, considerando a efetivação de um conjunto de elementos como: compromisso do aluno/aprendente, produção de materiais didáticos, preparo das equipes docente e técnica e domínio e mobilização das ferramentas, as quais devem dispor o ambiente virtual.

Sendo assim, todo o conjunto de mídias utilizadas no AVA e na internet de forma geral com sua utilização constante podem possibilitar aos aprendentes da EAD experiências de acesso a correio eletrônico (e-mail), redes de relacionamento, redes educativas, comunidades virtuais de aprendizagem, revistas eletrônicas e periódicos, enfim, uma série de dispositivos que auxiliarão no processo de aprendizagem, tornando-a mais interativa e comunicativa. Na escrita do professor/aprendente 3, sobre o uso dos recursos tecnológicos, o mesmo revelou:

Eu tinha pouca experiência em relação ao uso da internet antes desse curso a distância, foi a partir do meu ingresso nele que comecei a utilizar todos esses recursos e perceber que são importantes e necessários nessa nossa realidade social, proporcionando mais interação e busca de conhecimentos para minha vida pessoal e profissional.

O curso, para tanto, contou para estimulá-lo a utilizar mais as tecnologias e seus recursos, reconhecendo nelas a importância desempenhada no cotidiano de nossa sociedade para disseminar o grande volume de informações que em pouco tempo tende a tornarem-se obsoletas pela velocidade em que se transformam; a diminuição das fronteiras geográficas que separam os sujeitos, mas que ao mesmo tempo se encontram próximos via conexões propiciadas pelas redes digitais, etc.

Em experiências com redes de relacionamento, outro professor/aprendente destacou: **“quase não acessava nenhum site, o único era o orkut , e mesmo assim com a ajuda de**

amigos, quando a pessoa se distanciava eu ficava perdido e terminava sempre desligando o computador". As limitações de uso das TIC representavam neste caso, obstáculo para seu acesso e com a ajuda de amigos era que conseguia sentir segurança para utilizá-las, como bem relatou se estivesse só por algum instante, desligava o computador, tal comportamento revela o "medo do desconhecido" porque o "novo" ou o "diferente" que exige domínio de conhecimentos mais específicos desorganiza o que até então estava acomodado pelos sujeitos.

Numa situação próxima a anteriormente descrita, uma das professoras/aprendentes do polo de Campina Grande descreveu: "[...] **eu era analfabeta digital, não sabia o que era e-mail e nada relacionado à internet. A partir do curso aprendi a utilizar todas essas ferramentas e hoje às utilizo cotidianamente, percebo a importância das mesmas e como facilita a nossa vida**". Mais uma vez a falta de conhecimento e de domínio sobre a internet e as TIC representaram formas de resistências no processo inicial do curso, mas, tal fato não inviabilizou que posteriormente mudanças significativas pudessem ocorrer, observando-se que para ocorrência de superação, a motivação para aprender se faz fundamental.

Enquanto isto, três professores/aprendentes do polo de João Pessoa afirmaram não ter dificuldades quanto as experiências do percurso formativo porque tinham acessos frequentes as TIC, o que não implicou em problemas com o AVA, pois de acordo com P1³⁹

Em casa, tendo acesso à internet, sempre fiz uso da mesma para me comunicar, seja com os amigos ou profissionalmente, e sempre a usava, também, como fonte de pesquisa para os meus estudos. Acesso, com frequência sites de revistas eletrônicas e periódicos, bibliotecas digitais, dentre outros.

Identificamos no relato desta professora que a representação de sua experiência no percurso formativo foi satisfatória já que tinha o costume de utilizar a internet e suas ferramentas de comunicação com finalidades acadêmica e profissional.

O P2⁴⁰ descreveu: "**Sou 'viciado' em redes como facebook, e o antigo Orkut também, email, sites, blogs, Twitter, já fazem parte do meu cotidiano, há mais ou menos 15 anos que vivo transitando nesse meio**". Aqui temos a referência de um professor/aprendente que se diz viciado no uso das ferramentas tecnológicas e compreendemos tal fato, porque o mesmo também desenvolve atividades profissionais na área das TIC, uma vez que é tutor a distância do curso de Biologia e fez cursos como Mídias na

³⁹ Identificação da professora/aprendente 01 do polo de João Pessoa.

⁴⁰ Identificação do professor/aprendente 02 do polo de João Pessoa.

Educação e E-Proinfo (ambos criados pelo Ministério da Educação (MEC), ofertados na modalidade de EAD), buscando cada vez mais aperfeiçoar-se no campo da educação.

Por fim, a professora/aprendente P3⁴¹ relatou: **“Já dominava a internet por trabalhar por muito tempo com a ferramenta, além da realização de cursos virtuais de pequeno prazo, já conhecia algumas plataformas com fóruns participativos, atividades a serem enviadas, entre outras”**. Esta professora atualmente não está em sala de aula, a mesma trabalha na parte de planejamento em educação tecnológica com escolas do município de João Pessoa, exercendo a função de assessora pedagógica, realizando projeto de Robótica Educacional⁴².

As habilidades desempenhadas por P3 na condição de assessora pedagógica do projeto de robótica educacional, além de professora, exigiu o domínio de técnicas e de conhecimento sobre como construir robôs na sala de aula, aliando esta prática com os conteúdos de aprendizagem. A internet foi, portanto, uma ferramenta bastante utilizada no exercício profissional, levando-a a participar de cursos virtuais, onde aprendeu o manejo com o AVA, o que só contribuiu para facilitar a sua mobilidade no curso de pedagogia a distância, pois estava familiarizada com o uso das TIC.

Estes três professores/aprendentes em suas representações destacaram utilizar com propriedade o acesso a informação e comunicação constantes, pela prática e objetivos de aprendizagem estabelecidos, os processos de interação e comunicação em espaços da vida pessoal, acadêmica e profissional por dominarem os recursos disponíveis pela internet, e no desenvolvimento do projeto de EAD e também de educação presencial, “os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes” (KENSKI, 2006, p.26).

Na perspectiva defendida por Kenski (2006) consideramos que a interação e comunicação entre professor formador tutor e aluno se dão numa via de mão dupla, onde cada um destes sujeitos necessita compreender o papel a ser desempenhado a partir do projeto pedagógico do curso, como

⁴¹ Identificação da professora/aprendente 03 do polo de João Pessoa.

⁴² Este projeto envolve diretamente professores e alunos que desenvolvem trabalhos belíssimos com os Kits de Robótica existente nas escolas. A robótica tem trazido evolução nas práticas pedagógicas de maneira diferenciada do cotidiano, favorecendo o trabalho interdisciplinar e desenvolvimento da capacidade de se querer aprender e ao mesmo tempo, diminuindo a indisciplina dos alunos na sala de aula e na escola. O trabalho que envolve a robótica como sendo uma forma lúdica de trabalhar com prazer em cada atividade realizada, intensifica no docente a credibilidade e realização dos alunos no que tange ao ensino e aprendizagem, tornando-os conscientes de que são capazes de produzir seu próprio robô, despertando, nos mesmos as habilidades de coordenação motora, trabalho em equipe e o que é mais significativo nesse processo, a construção do saber. (Fragmento da resposta do questionário de P3 quando especificou a função que desenvolvia enquanto assessora pedagógica).

também, o compromisso de formação e de qualificação de profissionais que já se encontram no exercício da profissão, como é o caso do público alvo atendido no curso de pedagogia a distância (professores da educação básica).

Nesse sentido, as experiências descritas pelos professores/aprendentes da pesquisa expõem em parte o que foi efetivado por eles, em seu processo formativo a partir de sua mobilidade no ambiente virtual da plataforma moodle, onde funcionava o curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual.

Estes sujeitos em suas representações visualizavam no ambiente moodle, uma espécie de sala de aula, o que de fato é, a qual extrapola os limites das paredes físicas de uma instituição escolar e se configura como uma sala de aula virtual, em que as ações da mediação pedagógica devem ser ressignificadas nos conteúdos e práticas de interação desenvolvidas entre professores formadores, tutores e aprendentes. E nesta sala de aula virtual todos os saberes são compartilhados em rede e os feedbacks⁴³ entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tornam possíveis a compreensão de que a interação se materializa quando todos conseguem dialogar, se posicionarem teoricamente acerca de determinado conteúdo, trocarem experiências do cotidiano, entre outras situações de aprendizagem que se faz de forma colaborativa.

É tanto que nas descrições das experiências com o AVA relatadas nesta pesquisa que envolve formação em serviço através da EAD, se fez referências a processos de aprendizagem que se inovam com a possibilidade de produção de conhecimento diferenciada (em virtude desta produção contar com o auxílio das tecnologias), interação, autonomia, participação nos espaços acadêmico e educativo disponíveis no AVA (plataforma moodle), a exemplo da utilização dos fóruns de discussão, bem como, favoreceram o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos em formação, ampliando suas visões de mundo e da própria prática pedagógica, afinal “o que caracteriza um AVA é o processo de comunicação em rede entre seres humanos, a partir de interfaces digitais, na qual todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço” (SANTOS, 2003, p. 03).

Podemos então afirmar que os ambientes virtuais de aprendizagem de fato são favorecedores da construção do conhecimento porque utilizando as interfaces digitais (plataforma moodle) propõe comunicação e interação em rede, e sendo assim, também representaram um desafio para aqueles que inicialmente adentraram o curso sem experiência do manejo com as tecnologias da informação e comunicação, citando como exemplos: as

⁴³ Respostas ou estímulos que deverão ser dados no processo de mediação pedagógica por parte de professores e tutores aos aprendentes dos cursos de EAD.

dificuldades de navegação no AVA, de ver no próprio sistema, as notas correspondentes as avaliações dos componentes curriculares, a postagem dos exercícios na plataforma com envio de arquivo em anexo, a publicação de dados nas postagens dos fóruns, entre outras questões que com o passar do tempo e a convivência cotidiana com e no ambiente virtual promoveram a superação destas dificuldades.

O que marcou também esta experiência na visão de um dos professores/aprendentes foram os sentimentos de angústia, solidão, raiva e medo que se manifestaram em seu processo formativo, os quais não se deram por resistência ao ambiente, mas por não se sentir capaz em acessar aquele “novo mundo”, aquelas séries de informações e comunicações e sua superação se deu pelo processo de construção interna de motivação, elemento importante que deve acompanhar o desejo do aprendente de avançar nas veredas da produção do conhecimento na educação a distância.

E neste contexto de dificuldades, os professores e tutores também passaram por situações semelhantes, já que todos estavam iniciando um novo ciclo de formação e de aprendizagem no contexto dos cursos pioneiros ofertados pela UFPB virtual e o sistema Universidade Aberta do Brasil.

O desafio do “novo” na produção do conhecimento através do AVA que utiliza chats, fóruns, lista de discussão, hipertextos, comunidades virtuais de aprendizagem, entre outras mídias digitais, repercutiu nas formas de conceberem que aprendizagem e experiência caminham juntas, ou seja, são faces de uma mesma moeda.

Nesse sentido, aprender num curso de licenciatura que se faz nos moldes da formação em serviço na EAD, através do AVA, representa revisitar conceitos que envolvem as práticas já desenvolvidas no exercício da docência na educação básica, ao passo que se verifica a necessidade de formar-se continuamente, impulsionados pelo desejo de aprender mais e de (re)pensar e (re)construir os fazeres das práticas profissionais.

O repensar e a reconstrução das práticas no exercício da profissão docente são essenciais e devem se dar de forma contínua, seja nos espaços de formação continuada em cursos ofertados pelas secretarias de educação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Neste caso, o enfoque se volta para a formação em serviço e para os professores/aprendentes este tem sido o espaço apropriado para conhecer mais, discutir através de interações no AVA sobre as questões que envolvem a profissão.

Desta forma, buscamos juntos a estes sujeitos conhecer suas **representações sobre o curso de pedagogia na modalidade de EAD** e em suas escritas destacaram-nas enquanto **“perspectivas de novas aprendizagens”** tendo como referência o uso de tecnologias, porque

ingressar no curso de EAD significou “**oportunidade de formação e realização de um sonho**”, considerando ainda que estudar nessa modalidade possibilita “**praticidade e flexibilização dos horários de estudo**” e estimula o aprendente a “**aprender com autonomia e disciplinar-se para o estudo**”.

Estas foram as representações manifestadas no percurso das entrevistas e reforçaram-se nas escritas, a importância que o curso de pedagogia na EAD proporcionou em termos de aprendizagem e de construção de novas formas de estudar e de compartilhar o conhecimento, porque até então as experiências vivenciadas na qualidade de alunos estiveram centradas na pedagogia do ensino presencial.

No sentido da representação atribuída ao curso de pedagogia a distância enquanto perspectivas de proporcionar novas aprendizagens, estas compreenderam o acesso a novos saberes, ou seja, os professores/aprendentes acreditavam que o referido curso na modalidade de educação a distância pelo viés do uso das TIC trariam abordagens teórico-práticas diferenciadas das anteriormente adquiridas na formação inicial que se deu na modalidade presencial, pensando para tanto, a melhoria da qualidade da educação básica pública.

Portanto, isto representou desafio e ao mesmo tempo repercutiu na necessidade de aplicar esforço e dedicação, ao passo que estavam vivenciando a formação em nível superior realizada em serviço, tendo que em um horário ser professor da educação básica e noutro, aprendente/estudante da EAD porque enxergavam nesta, a oportunidade de formação para uns e para outros, a realização de um sonho, o investimento na carreira docente, tendo em vista também a melhoria das condições salariais, a qualificação para desempenhar melhor suas atividades profissionais na escola, e a certificação/diplomação na área profissional, na qual já atuavam.

Tratando de praticidade e flexibilização dos horários de estudo que a educação a distância propõe, temos vantagens no sentido de não ter que cumprir com horários fixados pela instituição para as aulas, nem comparecer semanalmente de forma presencial em uma sala de aula, já que em sua maioria, os aprendentes deste tipo de curso precisam se dividir diariamente entre trabalho, casa, família e estudo, afinal este tem sido o perfil dos alunos que frequentam virtualmente os cursos a distância.

Sendo assim, a flexibilização de tempo e horários para estudo, implica em maior responsabilidade e organização destes sujeitos para persistirem até o período final do curso, mesmo admitindo-se as dificuldades em estudar sozinho e sem o contato face a face com seus pares, o que os leva a construir um controle sobre a própria aprendizagem, definindo as metas e prioridades acerca do que precisa aprender com base na proposta pedagógica do curso.

Desta forma, aprender com autonomia e disciplinar-se para o estudo é uma das exigências que os próprios aprendentes deverão estabelecer consigo mesmos, além é claro, de contarem com o suporte pedagógico de professores e tutores que afirmaram ter sido satisfatório no trilhar do processo de ensino-aprendizagem,

Ainda na escrita de um dos professores/aprendentes ficou transparente sua falta de confiança no curso a distância quando expressou “[...] por não conhecer tal modalidade, eu mesma não botava ‘muita fé’ nesse curso, tinha um pouco de preconceito”. Não se pode negar que os cursos na modalidade de EAD inicialmente eram vistos com discriminação, sendo conceituados como de baixa qualidade e segundo Mena (2002, p. 01) “[...] a imagem social da EAD passou de a ‘bela adormecida’ para a ‘panaceia’ para todos os males e deficiências educacionais”, evidenciando também que com a democratização do acesso ao ensino superior através desta modalidade se propiciou de outro lado, a evasão porque nem todos conseguem prosseguir estudando, seja pela falta de motivação da equipe docente para com o indivíduo aprendente, condições precárias de acesso ao computador e a internet, entre outras tantas situações.

Após superação do preconceito com a EAD e sua integração com o processo de ensino oferecido por esta modalidade, o mesmo professor/aprendente revelou ter adquirido uma nova concepção mediante as vivências experimentadas na UFPB Virtual, confrontando-as com as adquiridas no ensino presencial quando destacou:

[...] ao entrar e entender a dinâmica me apaixonei por tal modalidade e hoje não me vejo mais em uma sala convencional (por 4 anos) fazendo uma graduação, sentada em uma cadeira e o professor na frente da sala decodificando as informações [...] O ensino a distância contribuiu para que eu aprendesse a me virar sozinha, me fez ser uma leitora assídua, me deu “liberdade” e disciplina no estudo, me fez construir e reconstruir o conhecimento e me fez superar todos os desafios.

A representação do professor/aprendente sobre o curso na modalidade de EAD se refez quando conseguiu desvelar nas vivências de sua formação em serviço que aprender com autonomia requer a construção da autodisciplina e assim o fez, na busca de superar a si mesmo e os preconceitos emitidos socialmente e academicamente sobre a imagem social que esta modalidade adquiriu em seu processo de construção histórica.

Basta dizer que enxergar a EAD como uma modalidade de educação de baixa qualidade é ainda uma visão reducionista que se tem das novas formas de ensino e de

aprendizagem que são realizadas a distância e mediadas pelas tecnologias e sua diversidade de mídias digitais, pois

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. [...] A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORAN, 2003, p.63).

A visão reducionista que ainda se impõe sobre a educação a distância e suas formas de ensino só poderão ser superadas a partir do amadurecimento teórico e intelectual para de admitir os limites e possibilidades que esta modalidade proporciona, assim como os entraves e êxitos que a educação presencial também prevê. E ensinar no contexto de uma modalidade que agrega o uso dos diversos recursos tecnológicos, não se pode designar como tarefa fácil porque o poder de interação que práticas desta natureza impulsionam, não está atrelado diretamente aos dispositivos tecnológicos, mas sim, as formas de pensar e de construir o conhecimento por parte de professores e alunos.

Ou seja, discutir sobre EAD no âmbito da sociedade do século XXI desemboca também na discussão que abarca as tecnologias que ajudam a tecer o processo de ensino-aprendizagem, e desta forma, destacaremos aqui, as **contribuições da formação através da EAD para melhoria da prática pedagógica**.

Diante desta questão os professores/aprendentes destacaram que esta formação trouxe como contribuições “**construção de novos saberes e utilização dos recursos tecnológicos**”, promoveu “**mudanças na prática pedagógica através da adoção de metodologia interativa em sala de aula**”, favoreceu no percurso formativo o “**acesso a informações e documentos oportunidade de assessoria pedagógica**”, como também, estimulou a repensar as “**formas de avaliar o conhecimento**”.

Em outra perspectiva ajudou no “**desenvolvimento de competências para promover a participação do aluno**”, e o curso contribuiu ainda para “**construção da relação teoria-prática com vistas ao senso crítico sobre a educação**”.

As contribuições da formação que o curso de pedagogia na modalidade de EAD ofereceu na expectativa que se tinha para melhorar a prática pedagógica destes professores/aprendentes foram significativas do ponto de vista da vivência de situações de aprendizagens por profissionais que enxergavam nesta formação em serviço a oportunidade de (re)construir os seus saberes adotando para isto, a utilização dos recursos que dispõem as

tecnologias a fim de transformar os conhecimentos adquiridos em práticas mais dinâmicas e sedutoras para seus alunos da educação básica que se faz em nível presencial.

De alguma forma, a (re)construção dos saberes docentes na perspectiva da educação a distância e das TIC implicou no desenvolvimento de habilidades e competências para interação no ambiente virtual de aprendizagem com seus pares através do processo de aprendizagem colaborativa, instigando a formação de sua autonomia, o que consequentemente repercutiu na necessidades de extensão destas para a melhoria das práticas da sala de aula convencionais.

E no intuito de transformar o que é feito cotidianamente na sala de aula presencial, vem a tona a importância de instalar uma metodologia interativa que venha favorecer que juntos professores e alunos possam dialogar, discordar com forças argumentativas, solucionar as dúvidas latentes na aprendizagem, enfim, uma metodologia que assim como na EAD se manifesta no sentido de promover a participação, a integração entre os sujeitos, oportunizando através da interação, a troca de informações, maior comunicação, construção efetiva de conhecimento por meio de diálogos que podem se dar nos fóruns, chats, lista de discussão, etc.

Nesta perspectiva, os professores/aprendentes podem utilizar-se dos recursos tecnológicos e da internet para demonstrar a seus alunos nas disciplinas do currículo e projetos pedagógicos que a interação não necessariamente precisa se dar a face a face, mas que através dos espaços online podemos também promover interações uns com os outros, compartilhando experiências, dúvidas e conhecimentos, como ainda construir novos conhecimentos em rede.

Na representação de um dos professores/aprendentes, as contribuições para melhoria da prática se revelou enquanto acesso a informações e documentos sobre a pedagogia e também na oportunidade de desempenhar a função de supervisão/coordenação pedagógica na escola. Estudar a estrutura e o funcionamento da área de atuação profissional significou conhecer as bases legais e educacionais que regem a pedagogia e logo, os processos que organizam o ensino e a aprendizagem a partir da didática, do planejamento das ações pedagógicas, as formas de avaliação e tudo que compõe as práticas realizadas pela escola de forma geral, haja vista a manifestação de seu desejo de futuramente assumir o cargo de coordenação pedagógica.

Noutra escrita, um dos professores/aprendentes afirmou que a formação adquirida na EAD ajudou a perceber a importância que as TIC veiculam no sentido de propor novas

alternativas para avaliar o conhecimento produzido pelos alunos de maneira geral, sejam eles, provenientes do ensino presencial ou a distância.

A ação avaliativa que envolve o processo de formação dos sujeitos que vai da educação infantil até a educação superior deve ter como foco o

[...] acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitaliza-la do dinamismo que encerra a ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (HOFFMANN, 2000, p.32).

Avaliar nesse sentido extrapola os limites da classificação e é com base nesta perspectiva de ação avaliativa que os professores/aprendentes podem utilizar-se das ferramentas tecnológicas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem ou em outros tipos de mídias digitais a serem acessadas nos seus espaços de trabalho para verificar a aprendizagem dos alunos, sistematizando estratégias de avaliação em fóruns a fim de promover participação e interação, em produções escritas que primem pela coerência e coesão textuais e também pelo uso da prova que se faz tanto na modalidade presencial como a distância. Afinal estas foram experiências vivenciadas em seu percurso formativo e que contribuiu para ampliarem a visão sobre a avaliação do processo educativo.

Outra contribuição resultante da formação adquirida na modalidade de EAD refletiu no desenvolvimento de competências para promover a participação do aluno porque quando os professores/aprendentes ao passarem por experiências no curso de pedagogia que lhe provocaram a participação nas atividades por meio do processo de interação entre colegas, professores formadores e tutores, observaram nestas estratégias (promoção de participação e interação) a possibilidade de enriquecer as práticas de ensino.

Isto significa dizer que ao se promover participação e interação entre os sujeitos nos espaços midiáticos num curso de educação superior, se faz provável a adoção destas estratégias também nas práticas com os alunos do ensino presencial convidando-os a acessarem AVAS e comunidades virtuais de aprendizagem, caso, a escola ofereça oportunidades de trabalho com uso de computador e internet, propondo atividades que estimulem a comunicação, troca de informações, partilha de ideias e de argumentos, e produções de textos permitindo com que eles se posicionem frente às situações propostas a partir dos conteúdos curriculares.

Por fim, no decorrer da formação ou em sua reta final com a culminância de conclusão do curso na EAD verifica-se que os sujeitos que fizeram parte desta situação de aprendizagem se sentem impelidos pelo desejo e necessidade de saber como realizar a relação entre a teoria e prática.

Nas representações dos professores/aprendentes desta pesquisa, este fato se confirmou quando descreveram enquanto contribuição para melhoria da prática pedagógica, a possibilidade que tiveram de construir tal relação, na perspectiva de desenvolver seu senso crítico sobre a educação, ou seja, a influência do que aprenderam para a modificação das práticas, a aquisição de conhecimentos teóricos e científicos e suas possibilidades de aplicação nos processos pedagógicos, considerando a realidade da sala de aula da educação básica, repercutindo na didática de ensino e na identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A partir da representação aqui descrita sobre a relação teoria e prática, o que marcou para o professor/aprendente foi a compreensão que teve da importância do papel do professor formador no sentido de estabelecer uma mediação pedagógica eficaz para transmitir segurança ao aprendente no tocante aos materiais acessados para estudo e orientação com presteza, a fim de que o mesmo pudesse entender a finalidade das atividades propostas, a necessidade de motivação por parte da equipe pedagógica, o planejamento cauteloso do percurso pedagógico na EAD, questões estas que foram refletidas nesta representação em especial e ainda nos demais posicionamentos sobre a formação na educação a distância e como poderão desencadear novas práticas em percursos profissionais na escola.

Mas, precisamos considerar que o percurso formativo em serviço dos professores/aprendentes na EAD mesmo com as contribuições acima descritas, apresentou **“dificuldades para conciliar estudo e trabalho”** e estas foram reveladas em suas escritas destacando as **“demandas pedagógicas em excesso e problemas com o suporte tecnológico”**, mesmo admitindo a importância do estudo autônomo e autodisciplina elencaram enquanto dificuldade a **“falta de organização do tempo de estudo”**, outra constante no início da formação foi a **“falta de manejo com a internet”**, contando com **“pouco acesso a tutores e professores”**.

As dificuldades para conciliar estudo e trabalho também significou **“batalha travada”** o que compreendeu e comprometeu **“questões físicas e emocionais”**.

Pelo que observamos nas escritas dos professores/aprendentes tendo como enfoque as dificuldades vivenciadas para conciliar estudo e trabalho, as suas expressões destacaram o estudo enquanto a grande preocupação, pois é evidente que a maioria destes sujeitos estavam

adentrando os espaços acadêmicos após anos sem estudar e tendo como referência apenas as experiências do ensino presencial em seus percursos escolares.

Como o exercício da docência já era algo com que conviviam cotidianamente na educação básica, cumprindo com suas atividades profissionais e horários de trabalho, exercer a função de estudante/aprendente representou a parte mais complexa desse processo por exigir a (re)construção de atitudes e exigências consigo mesmos e isto refletiu quando se depararam com o excesso de demandas pedagógicas, tais como: quantidade de atividades e volume de leituras, tendo que enfrentar também situações referentes a problemas com o suporte técnico que lhe dava com as condições de transmissão dos dados através da internet, deixando muitas vezes sem acesso a plataforma moodle professores formadores, tutores e alunos, tendo a equipe pedagógica que prorrogar prazos para envio de atividades, etc.

Além das dificuldades que envolviam as demandas pedagógicas e técnicas tinham as relacionadas com a falta da presença do professor face a face, porque a presença do professor e/ou tutor na EAD é virtual, ou seja, estão lá, mas não necessariamente em tempo real, podendo estar online ou não quando do acesso dos aprendentes, mas isto não significa ausência, porque contam com ferramentas tecnológicas que devem promover a comunicação e interação como e-mails, fóruns, lista de discussão, chats, skype, videoconferências, etc.

Porém, esta era uma novidade nas experiências da formação em serviço que estava sendo construída através da educação a distância no curso de pedagogia da UFPB Virtual. De outro lado, as dificuldades de estudo na EAD estavam postas no tocante a falta de informação de alguns tutores ou professores como descreveram, o que aqui denominamos como “falta de feedbacks”, os quais deveriam ocorrer com mais presteza por parte da equipe pedagógica porque estavam sempre aguardando o contato, as respostas para saberem se estavam caminhando na direção certa, como aconteciam com os feedbacks presenciais da sala de aula, e quando isto não ocorria a sensação era de “estar sozinho”. E essa condição se impunha em virtude justamente da ausência do contato físico, face a face com o professor formador e tutor, mas que ocorria de forma virtual, pressupondo interação entre estes sujeitos.

Segundo estudos sobre interação virtual e face a face de Thurmond (2004) *apud* Leffa (2005, p.06)

sugere a superioridade da interação aluno-professor em ambiente virtual: os alunos adaptam-se com facilidade à presença virtual do professor, parecem mais dispostos a participar no ambiente virtual, entendem que têm mais acesso ao professor, apreciam o feedback fornecido a distância. Um fator decisivo para o sucesso de um curso a distância, na opinião dos alunos, é o contato frequente e personalizado do professor com os alunos.

E as representações dos aprendentes da EAD confirmaram o que preconiza os estudos de Thurmond (2004) pela importância que tem os feedbacks no sentido de estimular cada vez mais a participação e interação nos processos de aprendizagem e aproximar professores, tutores e alunos tornando pessoal a relação.

Entretanto, revelaram que a dificuldade de acesso a professores formadores e tutores também se centrava na pouca atenção oferecida para o público de EAD, haja vista as “atividades muitas vezes repetitivas” dos componentes curriculares porque nas representações dos professores/aprendentes este contexto envolvia questões de natureza burocrática e de carreira profissional quando em uma das escritas relatou-se “[...] todos são bolsistas, tanto professores como tutores. Acho que isso só terá uma melhor atenção quando for institucionalizado, e todos puderem ter realmente um salário, para muitos a EAD é só um ‘bico’”, mas sobre esta situação Gomes (2010, p.17) nos esclarece,

[...] entende-se que, normativamente, o governo federal opta por uma categorização e diferenciação do tutor que se restringe, quase que exclusivamente, a uma perspectiva de legislação. Isso decorre pelas implicações que seriam constituídas quando, por exemplo, da contratação massiva de professores. Categorizá-los desta maneira e financiar suas ações com uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE impediria o surgimento de problemas de classe como: contratação, férias, aumento de salário, dentre outros.

A não institucionalização do trabalho do professor formador e do tutor na EAD se apresenta como intencional, o que significa para os professores/aprendentes, precarização do trabalho porque ambos possuem outros vínculos profissionais e as atividades de EAD contam como “bolsa” paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Vale destacar que as universidades já dispõem especificamente de concursos públicos para professores na área de EAD, embora ainda conte com professores da educação superior concursados para a modalidade presencial envolvidos na educação a distância. A carga horária do professor concursado especificamente para a EAD estende-se para além de atividades de ensino nesta modalidade, pesquisa e extensão, compreendendo realização de atividades também na educação presencial.

Contudo, no que se refere ao reconhecimento das próprias limitações dos aprendentes da EAD em torno da falta de organização do tempo estudo, considerando que trabalhavam geralmente em dois turnos e mesmo assim era difícil sistematizar seus horários, compreenderam ao longo da formação como afirmou um dos professores/aprendentes que

“essa modalidade de educação exige bastante do aluno, então, em todos os momentos livres corria ao material ou ao computador para participar das atividades e dos fóruns”.

Diante deste relato verifica-se que a EAD pressupõe exigências de estudo, de esforço e de dedicação do aluno da mesma forma que o ensino presencial porque tanto uma modalidade quanto a outra constituem formação curricular para cumprimento por parte dos alunos, em especial, os cursos a distância também apresentam cumprimento de carga horária presencial com realização de atividades pedagógicas, além do que é requerido para efetivação da carga horária nos ambientes virtuais de aprendizagem.

O que os professores/aprendentes sentiam também enquanto dificuldade era a falta de manejo com a internet, por não saberem inicialmente como funcionava este “mundo digital” que compunha a “informação à distância”.

A internet era, portanto, o “estranho”, a “novidade”, enfim, um misto de medo e de desejo de conhecer mais e melhor acessá-lo que só foi superado quando atingiram o domínio desta ferramenta/instrumento no percurso de formação no curso de pedagogia a distância, pois “uma diferença fundamental, [...] entre a aula presencial e a aula a distância, é o domínio que o aluno já possui dos artefatos típicos da sala de aula e a falta desse domínio em EAD” que necessita de conteúdos mais específicos e práticos para fazer o aluno aprender a usar os artefatos midiáticos e digitais, como é o caso da oferta do componente curricular “Introdução a EAD” que cumpre com o papel de iniciação dos alunos nesta modalidade de ensino.

A batalha, portanto, estava “travada” como descreveu um dos professores/aprendentes em sua representação sobre as dificuldades vivenciadas para conciliar estudo e trabalho porque inicialmente sentiu a complexidade do processo mediado pelas tecnologias que exigia “autonomia e compromisso para que as atividades sejam realizadas com êxito”.

Estudar significou nesta representação o desenvolvimento de habilidades para “aprender a aprender” e “aprender a fazer” com responsabilidade, reconhecendo que autonomia implica em mover-se pela sua própria vontade na vida e no percurso de formação e para isto, o compromisso se fez possível enquanto uma das peças essenciais no trilhar da educação a distância para que conseguisse obter êxito nas atividades exigidas pelos componentes curriculares.

Este trilhar implicou também em assumir posturas mais rígidas no processo de aprendizagem em EAD como afirmou um professor/apredente, “as dificuldades que vivenciei na tentativa de conciliar estudo e trabalho foram muitas madrugadas acordada e o desgaste físico e emocional”.

Nesse sentido, as questões físicas e emocionais no que se refere aos desgastes humanos são latentes em situações de stress cotidiano, destacando a carga de trabalho e estudo experimentados por estes sujeitos que vivenciaram 04 anos na qualidade de aprendentes no curso de pedagogia, tendo que acessar diariamente a plataforma moodle, verificar os textos postados e realizar as leituras, participar e interagir nos fóruns de discussão, realizar atividades dos componentes curriculares e postar na plataforma nos prazos estabelecidos pela equipe pedagógica, estudar para as avaliações presenciais, comparecer aos pólos de apoio presencial para as avaliações escritas (provas). E de outro lado, no campo profissional, planejar aulas, preparar e corrigir avaliações dos alunos, participar de cursos de formação continuada e reuniões pedagógicas, organizar projetos e eventos de datas comemorativas, entre outras tantas atividades que compreendem o trabalho pedagógico na escola.

Para além destas situações, se encontravam também as necessidades de estar junto com a família, de ter um lazer e momentos de descanso devido à jornada semanal de trabalho e estudo, quando muitos tiveram que abrir mão destas necessidades e enfrentarem fins de semana, madrugadas, feriados solitários tendo que investir na formação em serviço na EAD.

No decorrer do curso foram evidenciadas as dificuldades vivenciadas pelos professores/aprendentes, mas, buscamos identificar junto a estes as **soluções/estratégias para conciliar formação em serviço e jornada de trabalho**.

As soluções/estratégias elencadas foram, a “**organização do tempo de estudo e de trabalho**” enquanto estratégia fundamental, como também conta em situações como esta, a “**força de vontade**” no sentido de investir na formação e qualificação, salientando também a necessidade de criar estratégia a fim de promover a “**interação com colegas de curso**” e por fim, a “**colaboração de familiares**”.

Em primeiro lugar nas representações dos professores/aprendentes apareceu a organização do tempo enquanto solução/estratégia mais utilizada, pois foi essencial para eles aprenderem a “cronometrar o tempo” para realizar as atividades rotineiras de estudo e de trabalho, destacando que geralmente dois horários eram designados para as atividades profissionais por trabalharem em sua maioria em duas escolas; e o terceiro, reservado para estudar os materiais do curso e fazer as atividades acadêmicas exigidas, isto porque, segundo a experiência de um dos professores/aprendentes, “as duas vertentes, aluno e professor uma vez autogeridos, tornar-se-ão donos e responsáveis de suas obrigações e atividades”.

Convém reforçar que organizar o tempo e geri-lo pode ser tarefa difícil, mas convida os sujeitos a construção da autodisciplina, uma vez que neste processo se trabalha também a formação para a autonomia.

Porém, um dos sujeitos da pesquisa descreveu: “[...] trabalho em duas escolas, à noite ia para Universidade, pois faço Geografia na UEPB, quando chegava da Universidade até 1 hora da manhã me dedicava aos estudos da EAD e também nos finais de semana”.

Desta forma, madrugadas e fins de semana foram sacrificados no sentido de organização do tempo de estudo, sobretudo, para aqueles que adentravam fins de semana em estudo e atividades na EAD, verificando-se a necessidade de criar cronograma de estudo, o que é fundamental para quem frequenta cursos de EAD e presencial, como afirmou outro professor/aprendente que reservava este período (fins de semana) para o curso: “sempre que possível, faço uma listagem com as disciplinas, com as datas que irão vencer, e assim, não perco tempo para ir resolvendo as questões e não deixar acumular”.

Para Almeida (2003) a organização do tempo de estudo a ser efetivado pelos alunos tem a ver com o ato de administração deste tempo para que os mesmos possam utilizá-lo em qualquer lugar ou horário.

Nesta perspectiva a força de vontade, ou seja, “eu quero” se constitui enquanto elemento de motivação para a aprendizagem na EAD porque será o fio condutor nos momentos em que as condições de adversidade, como “cansaço, desânimo, entre outros conflitos” surgirem no decorrer da formação e da jornada de trabalho.

Como descreveu um professor/aprendente “desejo, estudo e disciplina, este é o lema”. E desejo, como ele mesmo apontou tem a ver com motivação, pois esta “refere-se ao desejo de adquirir ou alcançar algum objetivo, ou seja, a motivação resulta dos desejos, necessidades ou vontade.” (SPECTOR, 2002, p.199). Então motivar e motivar-se consiste no exercício constante de determinar objetivos para se tentar alcançá-los, considerando os desejos e necessidades que são inerentes ao ser humano em cada circunstância da vida, seja profissional ou pessoal.

Mais uma solução/estratégia descrita nesta pesquisa para conciliar estudo e trabalho foi a interação com colegas de curso que previa a troca de conhecimentos com seus pares, em caso de dúvidas e também de compartilhar o que aprendeu ao longo do curso, podendo esta, se dar nos espaços online e offline dos ambientes virtuais de aprendizagem e nas comunicações pessoais por telefone e formação de grupo de estudo presencial.

Na definição de Vygotsky (2000a) *apud* Faria (2002, p. 108), interação “é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, graças a um processo de

interiorização”, já que sua teoria sociointeracionista define que a aprendizagem é condição básica para o desenvolvimento dos alunos através dos processos de interação social. Por sua vez, a interação no processo de aprendizagem dos sujeitos estimula a aprendizagem colaborativa, a qual

pode ser realizada através de ambientes que possibilitam a comunicação, a troca de idéias, a tomada de decisões, facilitando atividades coletivas. Ao utilizar estes ambientes, os aprendizes desenvolvem modelos mentais, realizam tarefas, motivam a aprendizagem através de interações efetivas e da formação de comunidades virtuais (Andrade, 1999, p. 04).

Aprender de forma colaborativa valendo-se da interação nos ambientes virtuais de aprendizagem (plataforma moodle) e encontros presenciais de grupo de estudo com colegas de cursos da EAD, estimula a compreensão desta forma de educação para além da visão reducionista de que o virtual separa as pessoas em virtude da distância física e geográfica, pois os professores/aprendentes demonstraram que as estratégias de interação virtual e presencial são passíveis de agregar as pessoas que têm os mesmos interesses e objetivos de aprendizagem.

Sendo assim, as formas de aprendizagem colaborativa contam com a utilização de comunidades virtuais, chats, fóruns de discussão, blogs, etc. e são importantes na educação a distância porque mobiliza os sujeitos para agir sobre a máquina e ferramentas tecnológicas na busca de comunicação e interação com o propósito de construção do conhecimento em rede.

Mas, além desse tipo de aprendizagem no âmbito da EAD, temos também aquela em que se aprende contando com a colaboração de familiares na tentativa de ajudar a conciliar formação em serviço e jornada de trabalho quando um professor/aprendente afirmou “as soluções/estratégias sistematizadas foram pedir ajuda aos familiares para digitar textos [...] disciplina”.

A esse respeito, destacamos que tal colaboração se deu no início do curso quando este aprendente não tinha manejo com o computador e a internet, tendo que muitas vezes recorrer a seus familiares para digitar os textos resultantes das atividades acadêmicas dos componentes curriculares e sendo assim, disciplinar-se foi de fundamental importância para despertar o interesse pelo uso das tecnologias no decorrer da formação em serviço, mesmo tendo que enfrentar muitas vezes sentimentos de resistência e de outro lado, o desejo de aprender como lidar com a tecnologia.

Por não saber inicialmente como acessar as ferramentas tecnológicas utilizava-se da produção textual escrita manualmente, o que não deixa de ser uma técnica, a qual é

essencialmente utilizada na educação presencial, porém, como estava na condição de estudante da EAD, necessitava familiarizar-se com as tecnologias digitais a fim de mobilizar-se nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para tanto, apesar de no decorrer da formação enfrentar momentos de “angústia, solidão raiva e medo”, aos poucos foi superando suas limitações quanto ao uso do computador e da internet contando também com a colaboração de familiares que antes digitavam seus textos e que depois lhe ajudaram a manejar as mídias digitais.

Após enfrentar uma série de dificuldades e criar soluções/estratégias no percurso de formação em serviço de acordo com o que observamos nos relatos escritos dos professores/aprendentes, destacamos aqui, as **dificuldades na prática de sala de aula quanto ao uso das TIC**, considerando os aspectos mais pontuais sobre o fazer pedagógico na sala de aula destes profissionais no que se referem ao acesso as tecnologias e seu auxílio no processo de ensino.

Os entraves enfrentados em suas práticas de sala de aula no tocante a utilização das tecnologias se referiram a: “**falta de conhecimento e de manuseio das TIC**”, tendo como um fator agravante a “**falta de acesso a laboratórios e a computadores com internet**” na escola por não contar com suporte pedagógico e condições de trabalho com as ferramentas tecnológicas, e de outro lado, a “**escassez de orientação didática quanto ao uso das TIC**”.

No tocante a falta de conhecimento e de manuseio das tecnologias da informação e comunicação, tal problema acreditamos que se deu por não terem conhecimentos específicos de como acessar a máquina (o computador), as finalidades de uso de determinados programas/softwares e ambientes virtuais de aprendizagem, de como fazer uso pedagógico da internet a fim de promover comunicação, interação e aprendizagem, além de que as escolas nem sempre dispõem destes recursos para auxiliar e dinamizar o trabalho do professor.

Segundo um dos professores/aprendentes da pesquisa “as TIC que utilizavam em sala de aula eram as mídias simples, pois não conhecia outras ferramentas e nem como funcionava o seu uso em sala de aula”, o mesmo estava nesta ocasião fazendo referência ao uso do DVD e televisão, os quais são recursos de maior facilidade de manejo em sala de aula e comumente utilizados.

Diante de tais questões, outro professor/aprendente afirmou “não possuía nenhum conhecimento, pois algumas tecnologias estavam longe do meu alcance, então não tinha nenhuma familiaridade”. De fato, algo nos é familiar quando estabelecemos contato direto, convivemos, nos aproximamos, e com as tecnologias não é diferente, nossa familiaridade com ela só será passível de acontecer quando acessarmos as informações e comunicações que as

mesmas propõem nos espaços da vida pessoal e profissional. Segundo Kenski (2008, p. 29) “as tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação”.

Então se faz necessário em contextos de aprendizagem de forma geral, seja na escola, na família, nas relações em sociedade, estar apto e sentir-se motivado para conhecer algo, pois nossos interesses e objetivos impulsiona-nos para o processo de familiarização com aquilo que pretendemos atingir, ou seja, tornar o não-familiar em familiar, o que antes era estranho torna-se comum.

Esta relação de familiaridade especificamente quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação se dará a partir da aprendizagem, a qual implicará em mudança de comportamento frente às experiências vivenciadas. E foi isto o que aconteceu com os professores/aprendentes da pesquisa em sua maioria quando tendo pouco ou nenhum conhecimento ou acesso as TIC antes do ingresso no curso de pedagogia a distância, necessitaram se dispor a aprender sobre elas e experimentá-las cotidianamente no período de 04 anos de formação em serviço.

Na representação de uma professora/aprendente sobre a repercussão da falta de conhecimento e uso das TIC em sala de aula, esta descreveu “nunca usei as tecnologias antes do curso, pois era analfabeta digital”. Esta representação revela o processo de exclusão digital que se manifesta na sociedade da informação e do conhecimento porque esta professora na realidade se dizia analfabeta digital em função da visão que se tem da tecnologia enquanto o instrumento que possibilita inclusão social e desenvolvimento dentro de uma lógica capitalista globalizada. Para Boldrini (2009, p.04)

Analfabetismo digital é um reflexo da desigualdade social, ou seja, a desigualdade social produziu a desigualdade de acesso às tecnologias da informação e comunicação. O acesso à tecnologia está, portanto, associado ao nível sócio - econômico das pessoas. Entretanto, é possível modificar essa realidade, na medida em que se aumenta o número de conectados.

E a educação a distância contribuiu no sentido de oferecer aprendizagem e também diminuir as diferenças entre os que têm e os que não têm acesso a tecnologia porque além de oportunizar o acesso a educação superior, permitiu o atendimento significativo de maior número de pessoas conectadas em rede.

A tecnologia nesse contexto não é unicamente o instrumento que pode influenciar e transformar todos os processos sociais, ela pode ser sim, uma ferramenta utilizada enquanto

possibilidade e estratégia auxiliar nos processos educacionais, porque tende a ampliar os universos de informações e comunicações entre as pessoas.

A falta de acesso a laboratórios e a computadores com internet ainda é uma realidade principalmente nas escolas mais distantes dos centros urbanos, mas, também existem situações como estas, em cidades de maior porte econômico, como foi o caso apresentado por uma professora/aprendente do polo de Campina Grande que afirmou “o principal problema era que não tinha acesso a laboratórios de informática, e nem mesmo computadores com internet, na escola, o que inviabilizava qualquer iniciativa que necessitasse do uso das TIC”.

Como bem afirmou a professora/aprendente sobre as dificuldades de acesso e uso das TIC, as condições de trabalho do professor ficam limitadas quando se pensa em acessar as tecnologias de forma a tornar mais sedutora a aprendizagem dos alunos na educação presencial. Outra professora/aprendente também do polo de Campina Grande corroborou com o relato de sua colega de curso quando descreveu:

Há quase cinco anos atrás quando ingressei no curso, a escola onde trabalho não dispunha de ferramentas tecnológicas, a não ser uma televisão e um vídeo cassete, hoje, passados 5 anos nada mudou, ou melhor mudou do vídeo cassete para o Dvd, sendo assim não trabalhei com ferramentas tecnológicas na prática de sala de aula antes do curso e tão pouco após o término do mesmo.

A partir do que ambas descreveram sobre suas condições de trabalho e do pouco acesso que as escolas dispõem para utilização dos recursos tecnológicos, evidenciamos as dificuldades que estas vivenciam no exercício de suas práticas na escola de educação básica. O que significa dizer que torna difícil a realização de uma prática profissional com a proposição de novas metodologias de aprendizagem, se o professor não encontra apoio para colocar os sujeitos em formação na educação básica face a face com instrumentos que favoreçam a interação nos espaços virtuais, maior acesso a informação por meio de hipertextos, etc, o que poderia impulsionar o processo de ensino-aprendizagem, ao passo que aquele que ensina se sentiria mais estimulado a investir na continuidade de sua formação e aquele que aprende, mais desafiado a encarar o novo e superar os medos”.

Só que a escola também precisa ser responsável e parceira junto ao trabalho do professor, facilitando-o, oferecendo oportunidades de formação para ensinar como o professor pode utilizar as tecnologias em sala de aula.

Para outro professor/aprendente a questão envolve para além das responsabilidades da escola, destacando aqui o papel que a formação através do curso poderia oferecer no sentido

de orientação didática do uso dos recursos tecnológicos, o que ainda se caracteriza pela escassez de disciplinas que orientem didaticamente os aprendentes como afirmou:

sempre gostei de trabalhar com as mídias, TIC, não tenho muitos trabalhos, agora um curso que eu fiz que me ajudou muito foi no e-Proinfo, mídias na educação, perfeito. O curso de pedagogia, não traz tantos elementos nesse sentido, muito didático, apenas algumas disciplinas que sinalizam nessa perspectiva.

Afinal, as aprendizagens sobre o uso das tecnologias para este professor/aprendente se fizeram possíveis a partir de outras oportunidades de formação por ele experimentadas, como o E-Proinfo⁴⁴ e Mídias na Educação⁴⁵, ambos criados pelo Ministério da Educação (MEC) que funcionam online e a distância.

Todas as facilidades com o manejo das tecnologias da informação e comunicação para o referido professor tem a ver com as oportunidades que o MEC tem oferecido para os profissionais da educação básica com o intuito de ampliar o acesso dos sujeitos a educação a distância e as TIC, o que reflete no cumprimento do papel que as políticas públicas de educação vem exercendo, sobretudo, no fortalecimento das políticas de formação docente.

Considerações Finais

O presente trabalho de tese teve como objetivo identificar e analisar as representações de professores/aprendentes (em processo de formação e concluintes) do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual sobre as contribuições da formação em serviço na modalidade de educação a distância para melhoria das práticas profissionais, como também verificar a existência de indicadores de evasão no referido curso, uma vez que a política de formação docente, de modo específico, o tratamento dispensado a formação em serviço, através da educação a distância veio colaborar para o acesso dos profissionais da educação ao ensino superior.

O corpo dos dados constituiu-se em quatro fases balizadas e ao mesmo tempo interligadas, em que utilizamos: 1) levantamento de dados sobre o curso de pedagogia junto aos polos de apoio presencial, através de e-mail; 2) contato com coordenadores de polo, coordenação pedagógica de Pedagogia da UFPB Virtual, tutores a distância e presenciais e professores/aprendentes por e-

⁴⁴ Ambiente colaborativo de aprendizagem, para maiores conhecimentos conferir o endereço: http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1

⁴⁵ Curso de formação continuada para uso pedagógico das TIC. Conferir detalhes sobre o curso no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article

mail, telefone e rede de relacionamentos (facebook); 3) aplicação de questionário e realização de entrevistas (semi-estruturada) offline (e-mails) com professores/aprendentes (em formação e concluintes); e por fim, 4) pesquisa de dados (estatísticos) secundários em site do INEP (censo da educação superior 2010) sobre matrícula, ingresso, cursos e concluintes de EAD nas universidades da região nordeste.

Os resultados obtidos revelaram as representações sociais dos professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância, evidenciando suas formas de pensar e de agir em contextos de formação vivenciada através da educação a distância e na vida profissional, enquanto professores da educação básica, considerando o acesso e manejo das tecnologias da informação e comunicação, destacando ainda as contribuições da formação em serviço para melhoria de suas práticas.

Desta forma, asseguramos a relevância dos resultados da pesquisa por terem atendido ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, quando explicitaremos a seguir cada meta alcançada, pois, as concepções, dúvidas e sentidos conferidos pelos sujeitos participantes do estudo ao universo representacional da formação e exercício da profissão foram significativos do ponto de vista de quem avalia a si próprio, enxergando seus limites e êxitos, como também de quem pesquisa, quando está desvelando as questões que perpassam a vida destes sujeitos (professores/aprendentes).

As categorias analíticas propostas para o estudo tiveram a finalidade de identificar e analisar dentro do universo consensual dos professores/aprendentes através da teoria das representações sociais de Moscovici (2003), uma vez que as formas como se enxergaram e compreenderam a formação em serviço na educação a distância e como estas se refletiram posteriormente em seus fazeres pedagógicos foram, portanto, a validação e a articulação das posturas resultantes das vivências deste cotidiano, em relação com os elementos teóricos que discutem a formação de professores, as concepções de EAD e de TIC.

Os dados confirmaram que a amostragem da pesquisa foi de maioria feminina (10) e a masculina composta apenas por 03 homens, sendo predominante nos cursos de pedagogia a presença de mulheres, pois o referido curso tem como foco, o atendimento as séries iniciais do ensino fundamental (crianças em idade escolar dos 06 aos 14 anos), e também a educação de jovens e adultos (os quais não tiveram acesso a educação na idade escolar apropriada ou que por algum motivo saíram da escola).

O processo de feminização do magistério é um fenômeno histórico constituído com base numa visão que reduz o sentido da profissionalização docente feminina ao desenvolvimento de habilidades mais afetivas, encarando a escola enquanto extensão da família.

A história da educação brasileira segundo Santos e Andrade (2003) revela como este fato se constituiu, haja vista, que o papel de alfabetizar, inicialmente atribuído as mulheres em virtude de características maternas, contribuiu para estereotipar a prática política e pedagógica das profissionais da educação. Porém, neste cenário os atributos afetivos não podem se sobrepor aos pedagógico e político que compõem a profissão docente, mas acompanhá-los no exercício da prática profissional enquanto sujeitos que respeitam e reconhecem o valor do ser humano (educador e educando).

Quanto a caracterização dos participantes da pesquisa no que diz respeito ao estado civil, o número de casados (07) foi aproximado ao de solteiros (06), considerando o tamanho da amostragem (13); a faixa etária diz respeito a um grupo significativamente misto, variando entre jovens (20 a 30 anos) e adultos (31 a 50 anos), onde a maioria dos professores/aprendentes (08) não tem filhos e dos 05 que têm, 04 afirmaram ter apenas 01 filho cada.

A maioria dos sujeitos (09) participantes da pesquisa exerce a docência na educação básica há menos de 10 anos e (04) estão na profissão entre 11 e 30 anos, o que significa que prevalece o número dos que se encontram em início de carreira e atuam nas diversas modalidades de educação que compreendem desde a educação infantil até o ensino médio, geralmente atuando cada professor em até duas modalidades respectivamente.

Dos 13 professores/aprendentes, 04 afirmaram assumir outra função na escola além da docência, como inspetor escolar (01), membro de conselho escolar (01), gestor escolar (01) e coordenador /supervisor (01), enquanto 03 desenvolvem funções fora da escola na qualidade de bolsistas, em virtude de terem vínculo empregatício como estatutários na rede pública de ensino e atuam com tutoria a distância (02) e (01) assessoria pedagógica em projeto de robótica educacional,

No que se refere a construção do perfil do percurso formativo dos professores/aprendentes em serviço na EAD, os locais selecionados para realização de atividades do curso variam entre residência, polo de EAD municipal e o próprio local de trabalhando, destacando-se com maior frequência (76%), o primeiro (residência), já que a maioria trabalha em dois turnos (matutino e vespertino) e elegeram o turno da noite como horário para estudar os materiais do curso e execução das atividades acadêmicas.

A flexibilização de tempo e local de estudo permite ao aprendente da EAD mobilidade maior para transitar entre trabalho e afazeres da formação, apesar de alguns percalços, o que é normal na rotina de quem necessita se dividir entre estas tarefas.

Além da possibilidade de flexibilização que a educação a distância proporciona ao estudante, tem no decorrer do processo formativo as questões que perpassam o cotidiano das experiências de acesso e manejo das tecnologias da informação e comunicação para execução das atividades acadêmicas propostas no curso através da diversidade de seus componentes curriculares.

Entre as experiências propostas pelo uso das TIC, buscamos identificar as frequências de acesso ao moodle, participação nos fóruns de discussão, acesso a correio eletrônico (e-mail), revistas eletrônicas e periódicos. Quanto as três primeiras, os professores/aprendentes em sua maioria, com percentuais entre 54% (07) e 84% (11) afirmaram acessá-las “sempre”, ou seja, constantemente todos os dias, de acordo com o tempo e horário disponíveis.

Desta forma, identificamos as ferramentas mais utilizadas no moodle no decorrer da formação no curso de pedagogia a distância, as quais foram destacadas pelo grupo: fórum de discussão, mensagens, atividades da semana, unidades de estudo (textos) e fórum de notícias. Não bastava apenas acessar e participar do que era proposto na plataforma moodle, mas também postar no sistema as atividades realizadas em cada componente curricular e mais uma vez, a maioria do grupo com 69% (09) afirmou “sempre” cumprir com a postagem dos desafios (tarefas) solicitados, obedecendo ao prazo determinado pela equipe pedagógica.

Entretanto, quando se tratou da frequência de solucionamento das dúvidas constituídas ao longo da formação sobre os materiais de estudo por parte dos tutores a distância, já que estes assumem a função de apoio docente junto com os professores formadores no processo de mediação pedagógica, observamos que a atuação dos tutores foi bastante estratificada, onde 31% (04) dos professores/aprendentes destacaram que “as vezes” solucionavam as dúvidas e 23% (03), “frequentemente”, destacando assim, a falta de feedbacks com presteza, o que seria necessário para estabelecer maior interação e comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo que se dá no ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma moodle.

Ao abordar as dificuldades vivenciadas em termos de dúvidas, solicitamos ainda que os professores/aprendentes elencassem as estratégias utilizadas para solucionamento destas que compreendiam os conteúdos de aprendizagem.

Para tanto, afirmaram estabelecer contato com professores formadores e quando o feedback não ocorria com presteza, solicitavam a ajuda de tutores a distância e presencial, destacando que a maior contribuição oferecida foi por este último, como também, recorreram a ajuda de colegas de curso para formação de grupo de estudo que acontecia a distância e também presencialmente, propondo assim uma forma de aprendizagem colaborativa.

Enquanto isso, outros optaram por utilizar as ferramentas tecnológicas de abordagem síncrona e assíncrona para resolução das dúvidas junto a professores formadores e tutores e até mesmo estudo individualizado, prática comumente utilizada na educação a distância, já que o aprendente também necessita de momentos de estudo individual para construção e fortalecimento da autonomia e autodisciplina, enquanto administrador e organizador do seu tempo de estudo, respeitando seu próprio ritmo de aprendizagem.

Outra questão se referiu aos momentos pedagógicos do curso, os quais se dão também em espaços presenciais com a realização de provas no polo de EAD municipal, para verificação da aprendizagem de acordo com o que exige os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (MEC/SEED) para cumprimento das exigências legais que regem os cursos a distância, respeitando a natureza de sua oferta.

Sendo assim, para os que se encontravam em formação algumas dificuldades se constituíram com base na realização de provas presenciais entre elas, conciliar estudo e trabalho; significativa quantidade de provas para executar em apenas uma semana; a distância em que estava situado o polo, pois alguns residiam em cidades mais afastadas da sede onde funcionava o curso; extensão das provas e abordagem dos conteúdos que gerava insatisfações nos momentos de avaliações; e por fim, a falta de materiais (cartucho e papel) para impressão das provas, o que era comum acontecer no atendimento a primeira turma, já que o polo se encontrava em fase de estruturação, no caso específico do polo de Campina Grande.

Temos ainda neste percurso, a trajetória de formação e desempenho acadêmico que compreendeu os elementos referentes a: avaliações online e presencial, participação em fóruns de discussão, uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem para pesquisas e interações com o grupo, entre outras atividades orientadas pela equipe pedagógica.

Conforme apontaram os dados, 61% (08) dos professores/aprendentes consideraram “ótima” a sua trajetória e de acordo com os méritos atribuídos a trajetória e desempenho acadêmico, justificaram suas respostas descrevendo que a experiência vivenciada ao longo desta (trajetória) possibilitou construir uma nova concepção sobre o fazer pedagógico, em que na qualidade agora de estudantes enxergavam a necessidade de se autodisciplinar quanto a aprendizagem e autonomia para aprender a aprender e aprender a fazer, com vistas a melhorar o processo de ensino na escola de educação básica.

Apontaram também a importância da utilização dos recursos tecnológicos na EAD, o que pode contribuir tanto para aperfeiçoar a formação em serviço, como a prática profissional, requerendo acesso e manejo da máquina (computador) e da internet, uma vez que a educação a distância foi concebida pelos professores/aprendentes enquanto melhor estratégia de estudo

por favorecer uma forma de aprendizagem que se faz com responsabilidade do aprendente sobre o desenvolvimento de sua autonomia e autodisciplina, mesmo contando com a parceria e mediação de professores formadores e tutores a distância e presencial.

O conhecimento que se propôs na formação de pedagogos em serviço através da EAD esteve ligado aos interesses do grupo, sobretudo, ao destacarem que a trajetória vivenciada se constituiu enquanto oportunidade de formação, a qual implicou em exigências legais para a formação em nível superior (Artigo 62 da LDB 9394/96), no sentido do acesso a universidade para obter qualificação com vistas a continuidade do exercício da profissão; progressão funcional (titulação para aumento de vencimentos de acordo com a classe da carreira); por possibilitar ampliar os conhecimentos da formação inicial (magistério do ensino normal e/ou formação em outro curso de licenciatura), favorecendo a construção da relação teoria-prática e sua articulação com as tecnologias da informação e comunicação, pautando-se por novas metodologias de ensino promovidas pela educação a distância.

Esta primeira etapa apreciada no bojo das representações dos professores/aprendentes foi validada e, portanto, relevante a partir dos elementos postos em seus relatos escritos ao revelarem as suas concepções, atitudes, posicionamentos frente ao percurso formativo na educação a distância, destacando com propriedade os êxitos e limites dos seus fazeres enquanto aprendentes, articulando-os com as suas reflexões sobre a prática da escola de educação básica que hoje realizam enquanto professores e também relembrando os processos experimentados na educação presencial quando foram alunos do ensino fundamental e médio.

Os conceitos de educação a distância expressos neste estudo revelaram a compreensão dos professores/aprendentes sobre EAD enquanto modalidade de educação que favorece a aprendizagem autônoma com vistas a construção da autodisciplina dos sujeitos que a ela tem acesso (caracterizando também oportunidade de formação), utilizando as tecnologias da informação e comunicação, o que corroborou com os conceitos apresentados no Decreto Nº 5.622/2005 e Mata (1995), os quais destacam a EAD na qualidade de modalidade de educação e caminho privilegiado de democratização da educação. Mas, se faz necessário evidenciar que não temos na EAD um conceito universal entre os estudiosos, embora existam perspectivas conceituais que comungam entre si as perspectivas teóricas que a concebem enquanto modalidade de educação, e outros, na qualidade de método de ensino⁴⁶.

Mesmo a EAD sendo carente em suas bases teóricas, segundo a análise de Landim (1997), acreditamos que o aprofundamento desta discussão já vem se dando tendo como referência justamente os estudos e experiências vivenciadas em contextos específicos como

⁴⁶ Sobre as perspectivas teóricas que envolvem a EAD, conferir Landim (1997).

destaca a própria autora, as quais estão contribuindo por oferecer elementos teóricos para analisar as diversas práticas que vem acontecendo na EAD em nível nacional e internacional, envolvendo-as numa correlação de projeto pedagógico e formas de ensino. O que vem colaborando para pensar uma educação a distância de qualidade até mesmo porque ela vem crescendo junto a educação presencial, e suas práticas metodológicas tem sido ultimamente incorporadas em estratégias de ensino utilizadas também nesta última.

Holmberg (1985) há mais de duas décadas discute os aspectos que envolvem a educação a distância e a defende sob as bases da “Teoria da conversação didática guiada⁴⁷” que estabelece que a motivação para aprender se faz a partir da relação pessoal estabelecida com o aluno, considerando de fundamental importância a interação e comunicação entre professor e aprendiz, destacando que a autonomia (aqui referenciada pelo estudo autônomo) é o objetivo a ser atingido na EAD.

Sobre os conceitos de TIC formulados pelo grupo participante da pesquisa destacaram-nas enquanto conjunto de recursos tecnológicos que propiciam interação e conhecimentos, além de serem ferramentas importantes de aprendizagens que serve para dinamizar a comunicação e expandir a informação, na era da revolução da informação que integra ciência e tecnologia nos diversos campos do conhecimento, entre eles, economia, política, educação, cultura, etc.

As tecnologias da informação e comunicação no cenário de educação a distância teve destaque significativo nas representações dos professores/aprendizes porque a conceberam como ferramentas que podem ser aliadas no processo de aprendizagem, observando a condição de aprendizes que ocupavam naquela ocasião no curso de pedagogia, e de outro lado, enquanto perspectiva de aplicação destas no ensino, na condição de profissionais da educação básica atuando na modalidade presencial.

A (re)construção dos conceitos sobre as TIC se vislumbrou portanto, nas experiências do percurso formativo realizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da ead que possibilitou aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de práticas de aprendizagem colaborativa e interação entre a equipe pedagógica e colegas de curso, como também favoreceu a construção da autonomia dos professores/aprendizes, no sentido de se sentirem responsáveis por sua aprendizagem e se autodisciplinarem para o estudo no AVA.

⁴⁷ Quando Holmberg desenvolveu esta teoria se pautou pela comunicação indireta, pois só a partir da década de 1990 com as potencialidades do mundo da internet, a EAD ampliou seu sistema através da comunicação direta e com utilização de recursos tecnológicos síncronos, como a webconferência, chats, etc.

As experiências com o AVA propiciou ainda enxergarem a dimensão de um processo que compreendeu o desenvolvimento humano e profissional que vivenciaram na formação em serviço em virtude dos desafios propostos pela aprendizagem a distância, utilizando as abordagens de comunicação síncrona e assíncrona. Maior desafio se constituiu para aqueles que não tinham conhecimentos sobre o uso da informática e nem manejo com as ferramentas tecnológicas, tendo que inicialmente se confrontarem com sentimentos de angústia, solidão, raiva e medo, sucedendo em seguida a superação destes a partir do acesso e convívio com o ambiente virtual de aprendizagem.

Para tanto, o curso de pedagogia na modalidade de EAD representou oportunidade de formação e realização de um sonho, uma vez que o processo de expansão da educação superior tornou possível o acesso da população a universidade, e a educação a distância foi um dos instrumentos acessados para atingir tal finalidade. Ademais, esta modalidade possibilitou praticidade e flexibilização da agenda de estudo em virtude de que os sujeitos por ela (EAD) atendidos em sua maioria são adultos e trabalham em até dois turnos, o que exigiu deles esforço para aprender com autonomia e disciplinar-se para o estudo.

Além disso, as expectativas dos professores/aprendentes estavam centradas no desejo de aquisição de novas aprendizagens, o que significou o acesso a novos saberes envolvendo a formação docente e o uso das tecnologias da informação e comunicação, pois as abordagens teórico-práticas até então adquiridas no ensino presencial, necessitavam ser revisitadas e (re)construídas com base agora na educação a distância a fim de consolidar os saberes da formação inicial com os da formação em serviço.

Nesse sentido, podemos considerar que o percurso formativo na EAD trouxe contribuições para melhoria da prática pedagógica dos professores/aprendentes, uma vez que oportunizou construção de novos saberes e acesso a utilização dos recursos tecnológicos, o que contará para adoção de práticas metodológicas mais interativas, como também tal percurso serviu para que repensassem as formas de avaliar o conhecimento que é construído não só de forma individual, mas em rede, através de estratégias de aprendizagem colaborativa em que os sujeitos se organizam em grupo para estudar, discutir as dúvidas, trocar informações e experiências, realizar atividades em conjunto, enfim, quando procuram juntos tecer o conhecimento que se faz no cotidiano da aprendizagem formal, seja ela a distância ou presencial.

Os resultados da pesquisa apontaram que mudanças na prática pedagógica são essenciais quando os sujeitos reconhecem a necessidade de aplicar o que foi apreendido ao longo da formação em experiências com seus alunos na sala de aula, e uma das questões nesse

contexto se referiu a promoção de participação dos educandos, pois experimentaram tal situação na condição de aprendentes na EAD, ao precisar acessar os fóruns, contribuir com reflexões, discussões sobre o que era proposto pelos componentes curriculares.

Isto repercutiu ainda no desejo que manifestaram em compreender como construir a relação teoria-prática tão vislumbrada nos espaços formativos dos cursos, sobretudo, os de licenciatura, pois desejam ver como se materializa na prática profissional docente os conhecimentos teóricos adquiridos, com vistas ao exercício do senso crítico que envolve a educação.

Portanto, acreditamos que os reflexos do percurso formativo na EAD provocaram inquietações nas formas de enxergarem a necessidade de transformação das práticas docentes desenvolvidas no âmbito da educação presencial. Serão para tanto, mudanças que significarão investimento contínuo de formação dos próprios docentes a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível aos alunos e dinâmico do ponto de vista de uma aprendizagem mais motivadora e prazerosa, apesar dos limites impostos pelas condições precárias de trabalho na escola, sobretudo, quando se trata de acessar as tecnologias da informação e comunicação como elementos auxiliares para facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento que as mídias digitais propõem, traduzidas em informação e comunicação que favorecem a construção do conhecimento através de interação entre todos os sujeitos ensinantes e aprendentes.

Neste estudo, identificamos ainda a partir das representações sociais dos professores/aprendentes, as dificuldades enfrentadas na tentativa de conciliar estudo e trabalho quando as demandas pedagógicas do curso exigiam que disponibilizassem mais tempo para as leituras, exercícios e participação em atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem, tendo que muitas vezes enfrentar problemas com o suporte tecnológico, o que dificultava inicialmente a postagem das atividades na plataforma em virtude da internet estar fora do ar e o professor formador ter que prorrogar os prazos de postagem, etc.

Como reconheciam a importância do estudo autônomo e autodisciplina na EAD se esforçavam especialmente aqueles que apresentavam dificuldades quanto ao manejo com a internet e os impasses no acesso e comunicação com tutores e professores, o que os estimulou a conhecer mais sobre as ferramentas tecnológicas e a exercitarem o seu uso no AVA ao ter cumprir com as atividades acadêmicas. Não podemos esquecer de destacar que este processo também compreendeu as questões físicas e emocionais (cansaço, angústia, medo, etc) dos professores/aprendentes, pois estavam vivenciando uma nova forma aprendizagem, agora mediada pelas tecnologias da informação e comunicação e precisavam se adaptar a esta no

percurso formativo em serviço na educação a distância, sem contar que as suas experiências de escolaridade estavam centradas no ensino presencial, o que implicou em mudança de postura e de concepção sobre a formação docente realizada na modalidade de EAD.

Porém, para sanar suas dificuldades (conciliar formação em serviço e jornada de trabalho), construíram soluções/estratégias que nos pareceram satisfatórias às indicações que a própria literatura da EAD descreve quanto ao perfil do aprendente desta modalidade, tais como: organização e flexibilização do tempo de estudo e de trabalho, estratégia que se fortalece a partir da motivação investida em algo que desejar realizar profissionalmente ou pessoalmente.

Em suas representações sobre as soluções/estratégias para conciliar formação e jornada de trabalho, compreenderam neste processo a importância que exerce a interação com colegas de curso para se ajudarem mutuamente no que se refere as dúvidas e partilha das aprendizagens adquiridas. Ainda nesse contexto, a colaboração de familiares foi de grande importância, sobretudo, para quem não tinha o manejo com a internet e as TIC, tendo que solicitar os mesmos (familiares) para ajudar nas tarefas propostas no ambiente virtual de aprendizagem.

Na qualidade de organizadores e administradores de seu tempo de estudo, respeitando o ritmo de suas aprendizagens conseguiram provar para si mesmos a capacidade de superação das dificuldades ao criarem soluções tanto de forma individual quanto coletiva para se estabelecerem com autonomia no espaço da formação em serviço no curso de pedagogia, na qualidade de aprendentes.

Além de buscarem resolver as questões que competiam ao processo formativo na EAD, tinham que enfrentar as situações de sala de aula já que diariamente precisavam estar planejando, avaliando e ensinando aos seus alunos no ensino presencial. E como tornar possível na prática da sala de aula presencial, o uso das TIC? Nesse sentido, os dados da pesquisa contribuíram por apontar as dificuldades que os professores/aprendentes enfrentam quanto a utilização das TIC no espaço da escola.

Cotidianamente enfrentavam situações em que a falta de acesso a laboratórios e a computadores com internet era um dado complicador porque não possibilitava incorporar práticas desta natureza no processo de ensino; a questão da falta de orientação didática, ou seja, orientações de como utilizar as TIC para facilitar a aprendizagem dos alunos na educação presencial, e este fato nas representações dos professores/aprendentes referenciou a própria lacuna que o curso apresenta na formação, quando deveria investir em disciplina específica que orientasse o uso destas (TIC) na sala de aula.

Mesmo assim, revelaram incorporar estratégias metodológicas com as TIC, mas, a partir do que aprenderam nas experiências com o ambiente virtual de aprendizagem, isto só era possível quando a escola oferecia as condições mínimas para se acessar as ferramentas tecnológicas, como: computador, internet, datashow, etc, pois, neste cenário, professores afirmaram existir escolas que além de não ter suporte pedagógico para orientar o uso das tecnologias, também não oferece condições de trabalho por não terem equipamentos adequados, contando apenas com o uso de TV e DVD.

Por fim, o estudo das representações sociais de professores/aprendentes do curso de pedagogia sobre a formação em serviço na educação a distância, possibilitou verificar indicadores significativos de evasão nos polos pesquisados (Cabaceiras, Campina Grande, Coremas, Marí e Pombal) quando se observou que as demandas de concluintes atingem percentuais entre 30% (12 concluintes) e 6% (03 concluintes), considerando o número de vagas ofertadas para o vestibular da UFPB Virtual que varia entre 50 e 40 vagas por polo, tendo como exceção apenas o polo de Marí que ofertou 20 vagas em sua turma inicial. Vale destacar que os números de matrícula e de ingresso atendem ao número total de vagas disponibilizado para o vestibular, sendo 25 ou 20 para demanda social (formação inicial) e a outra metade para demanda professor (formação em serviço para professores da educação básica).

Identificamos que o sistema do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual no tocante a definição do perfil de aprendentes desistentes, os identificam/monitoram pela falta de acesso a plataforma moodle, não realização de atividades semi-presenciais no AVA e de provas presenciais nos polos de EAD municipais. Os números de evasão se ampliam ainda mais no curso quando verificamos a quantidade de alunos que abandonaram confrontando com o número de alunos que chegam ao final da formação, atingindo um percentual de mais de 60% de evasão, considerando que temos aprendentes que trancaram disciplinas, estão desbloqueados ou foram reprovados.

Acessando o Censo da Educação Superior de 2010 na planilha referente a educação a distância na região nordeste e a oferta desta em universidades públicas, verificamos que o INEP não oferece especificamente o número de evasão, porém, a partir dos dados de matrículas, ingressos e concluintes se consegue estabelecer uma margem desta evasão ao observarmos os percentuais de concluintes em duas universidades (UFRN e UFPI⁴⁸) que variaram entre 4% e 12%.

⁴⁸ Ambas apresentaram o maior número de concluintes na região nordeste e mesmo assim se destacaram com percentuais muito inferiores quando comparado ao número de matrículas nos cursos.

Esta é uma questão urgente a ser repensada no âmbito das políticas públicas de educação, pois ao se pensar o acesso da população a educação superior, a expansão das universidades com ofertas de programas de formação de professores não se conseguiu vislumbrar parâmetros que assegurassem a permanência destes em seus percursos formativos na EAD, e este é um impasse que esta modalidade vem vivenciando no conjunto da estrutura formatada para atender a demanda de formação docente por todo o Brasil. Haja vista que o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância se faz mediado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação e o público alvo atendido pode muito bem não atender as perspectivas de construção do estudo autônomo, autodisciplina e motivação para permanecer no curso, devido também a falta ou dificuldade de acesso a tecnologias e ao polo de EAD em virtude da região em que residem.

Diante do panorama de resultados apresentado neste estudo, consideramos que os objetivos estabelecidos foram atendidos em sua essência porque identificamos junto aos professores/aprendentes que concluíram sua graduação e aos que ainda se encontram e formação no curso de pedagogia, as suas formas de pensar e de agir sobre a formação em serviço realizada na modalidade de educação a distância e os reflexos desta nas práticas profissionais, bem como, verificamos a manifestação do fenômeno da evasão ocorrida nesta modalidade não diferente do que ocorre também na educação presencial.

Nas representações sociais dos professores/aprendentes o investimento na formação docente se constitui uma questão de urgência em virtude das exigências provocadas pelas mudanças da sociedade do conhecimento que requer um perfil de profissional antenado com as mídias e conhecimentos por ela transmitidos e produzidos, o que implica na formatação de currículos escolares que favoreçam a gestão do conhecimento, dando ênfase a formação da autonomia dos sujeitos nos processos educativos.

O uso das tecnologias da informação e comunicação destacados enquanto ferramentas de aprendizagem direcionadas para promover a gestão do conhecimento desencadeou na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, a responsabilidade de investir cada vez na formação contínua, na qualidade profissionais e possibilitar a aplicabilidade das TIC na sala de aula da educação básica.

Nestas experiências da formação em serviço destacaram o papel da universidade no sentido da oferta de cursos na modalidade de EAD enquanto promoção de inclusão social dos sujeitos que antes não tinham oportunidade de acesso a educação superior, compromisso social e político com a categoria docente que estava no exercício da profissão sem a

qualificação em nível superior, o que consequentemente também se reflete nas condições de progressão funcional na profissão.

A atual política de formação docente da Universidade Federal da Paraíba através da parceria com a Universidade Aberta do Brasil, nas representações dos professores/aprendentes contribuiu para favorecer a qualificação dos profissionais da educação, pois o processo de formação em serviço na EAD propôs inquietações em suas posturas acadêmica e profissional, destacando que mudar pensamentos e posturas não é algo fácil, pois mexe com padrões anteriormente estabelecidos por organizações institucionais e a própria sociedade.

No caso específico do grupo participante do estudo, mudar as concepções de ensino e de aprendizagem referenciadas até então pela educação presencial, para compreender uma nova forma de ensino-aprendizagem mediada pelas TIC na modalidade de educação a distância representou desafio porque promoveu novas formas de enxergarem a si mesmos ao longo de suas experiências com seus êxitos e limites e também o exercício da profissão, imbuídos de concepções teórico-práticas para suscitar transformações no fazer pedagógico na educação básica.

Consideramos que estudos dessa natureza devem ser ampliados porque se faz relevante conhecer a realidade vivenciada na formação em serviço na EAD por profissionais da educação e ao mesmo tempo, verificar os êxitos e limites provocados pela política pública de formação docente nas universidades públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 2008.

ABREU, Ana Rosa. **Acolhimento**: uma condição para a aprendizagem, Pátio, ano 4, n.15, p. 17-20, Porto Alegre, jan., 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, Manuel Correia, ANDRADE, Sandra Maria Correia de. **A Federação Brasileira**: uma análise geopolítica e geo-social. São Paulo: Contexto, 1999. (repensando a geografia).

ANDRADE, Adja. Realidade virtual na escola. **Congresso do SINEPE** (Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino), 1999. (Mimeografado).

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

_____, Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Almeida, F. J. (coord). **Projeto Nave: Educação a distância**. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo, 2001.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI)**. In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 40: 332-347, jul./dez. 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O Trabalho e seus sentidos**. Disponível em: <http://www.itcp.usp.br/drupal/files/itcp.usp.br/ANTUNES%20TRAB%20SENTIDOS%20LUIZINHO.pdf>, 1999. Acesso em: junho de 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 2000.

ARAGÃO, Wilson Honorato, CAMPÊLO, Maria da Conceição Miranda. Formação de Pedagogos em Serviço: uma análise da formação acadêmica e das práticas profissionais dos

alunos do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP). **Relatório Final do PIBIC/CNPq**, 2006.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas. Nov. 2002, n. 117. São Paulo: Editora Autores Associados, p. 127-147, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância online**: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola. 2006, p. 153-170.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias na formação de professores**: o discurso do Mec. Educ. Pesqui., jul./dez. 2003, vol.29, no 2, p.271-286. ISSN 1517-9702.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

BIHR, Alain. **Da Grande Noite à "Alternativa"**, Editora Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, São Paulo, 1998.

BOGDAN, Roberto C, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora. Portugal, 1994.

BOLDRINI, Júlio Cesar. Os desafios da sociedade da informação no Brasil. **Visões Revista Científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora**. Macaé, n.7, p.3-9, jul./dez. 2009.

BOLETINES PANDALABS. **Redes Sociales en el punto de mira**, 2008. Disponível em: http://www.pandasecurity.com/img/enc/Red_Soc_punto_mira.pdf. Acesso em: Jun. 2011.

BRAGA, Mauro Mendes. **Perfil sócio econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG**. São Paulo: NUPES, 1996.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências**. Brasília, 2010.

_____, Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**. Brasília, 2008.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

_____, - Lei Nº 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3ª ed. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 2007.

_____, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Nº 5.800 de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

_____, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Nº 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. Brasília, 2005.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para Formação de professores de Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília: Grupo de Trabalho SEMTEC, 2000.

_____, RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, 1999.

BRITO, Mário Sérgio da Silva. Tecnologias para a EAD via Internet. In: ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação e tecnologias: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003.

BRITO, Gláucia da Silva, PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba, PR: Ibpx, 2006.

CAMPÊLO, Maria da Conceição Miranda. **Representações e Práticas Profissionais de Pedagogas Formadas em Serviço pela UFPB**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2008.

CASTELLS, Manuel. Prólogo: a Rede e o Ser. In _____. **A sociedade em rede**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p.39-66.

CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM: o novo modo do ser, do saber e do apreender (construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital)**. Florianópolis, 2001. 289 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção).

CHERMANN, Maurício & BONINI, Luci Mendes. **Educação a distância**. Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Universidade Braz Cubas, 2000.

COELHO, Maria de Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet**. 2010. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em: 30 jun. 2011

COSTA, Eduardo Antônio de Pontes, SOUZA, Paulo César Zambroni de. Saúde e Trabalho Docente. In: **Trilhas do Aprendiz**. BRENNAND, Edna Gusmão de Góes, ROSSI, Sílvia José (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIDONET, Vital. Creche a que veio... para onde vai... In: DIDONET, Vital (org). **Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.18, n.73, Brasília, 2001. (11-27)

DURKHEIM, Émile. **The rules of sociological method**. Londres: Macmillan, 1895/1982.

D'UNRUG, Marie C. **Analyse de contenu et act de parole**. Paris: Ed. Universitaires, 1974.

FARIA, Lílían Maria de Oliveira, ALCANTARA, Vânia Maria de, VASCO, Carla Goia. **Índice e Causa de Evasão na Modalidade a Distância em Cursos de Graduação**: estudo de caso. Disponível em: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19973&dsID=INDICE_E_CAUSA_DE_EVAS_O.pdf. Acesso em: Jun/2011

FARIA, Elaine Turke. **Interatividade e Mediação Pedagógica na Educação a Distância**. Porto Alegre, 2002. 214 f. Tese (Doutorado) – Fac. de Educação, PUCRS, 2003.

FAVERO, Rute Vera Maria, **Dialogar ou evadir: Eis a questão!**: Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FREGE, G. The thought: a logical inquiry. In: STRAWSON, P. **Philosophical Logic**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

GARCIA, Aretio Lorenzo. Educación a distancia hoy. In: LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 2008.

GIANNELLA, Taís Rabetti; SALLES, José Antonio Gameiro; STRUCHINER, Miriam. **Seminário de educação a distância na área de saúde: uma experiência de aprendizagem online.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. Vitória: UFES, 2001. p. 26-35.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade Pessoal.** Oeiras: Celta, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Revista Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GOMES, Ednaldo Farias. Perfil e identidade do tutor em cursos na modalidade a distância do IFAL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil: definições e prática docente. In: **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.** Nº 01 – Ano I – Agosto/2010 – Disponível em: www.revistapindorama.ifba.edu.br

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital.** São Paulo: Annablume, 2005.

GUGLIELMI, R. S. & TATROW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, 1998.

IORI, V. Dal fare didattica all'essere in didattica. In: BERTOLINI, P. (org). **Sulla Didattica.** La Nuova Italia Editrice: Milano, 2004.

JAEGER, F. P.; ACCORSSI, A. Tutoria em educação a distância. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=86>
Acessado em: 15 de junho de 2012.

HARO, Juan José, de. **Las redes sociales en educación**, 2010. Disponível em: <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>. Acesso em: Jun. 2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para a Internet.** São Paulo: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ª ed. Porto Alegre. Mediação, 2000.

HOLMBERG, B. The role of media in distance education as a key academic issue. In: BATES, A. W. (ed.) **Media and technology in European distance education**. EADTU – European Association of Distance Teaching Universities, 1990.

_____. **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5.ª ed. Campinas Sp: Papirus, 2008.

_____. Novas Tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LANDIM, C. M. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

LAPA, Andréa, PRETTO, Nelson De Luca. Educação a Distância e precarização do trabalho docente. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LEFFA, Vilson J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. **Congresso Internacional de Linguagem e Interação**. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999a.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LIMA, Emília Freitas de. O Curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LINHARES, Célia e SILVA, Waldeck Carneiro da. Políticas de formação de professores: limites e possibilidades colocados pela LDB para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In SOUZA, Donaldo B. de e FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.304- 328.

LJOSÃ, E. Distance Education in a modern society. In: **Open Learning**, Vol. 7, nº 2, 1992.

MARSDEN, Richard. Time, space and distance education. **Distance Education**. Vol.17, nº 02, 1-1996.

MATA, Maria Lutgarda. Educação à distância e novas tecnologias. **Tecnologia Educacional**, v. 22, n. 123/124, p. 8-12, Rio de Janeiro, mar/jun., 1995.

MENA, M. **A EaD na América Latina: tendências, realizações e desafios**. Síntese do 9º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2002. Disponível em: <<http://www.projeto.org.br/abed/mena.htm>>. Acesso em: 13 jan.2012.

MIZUKAMI, Maria G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: Edufscar, 2002.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In: **Em Aberto**. Brasília, 16 (70), p. 57 - 69, 1996.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. 2003. Disponível na Internet em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 10/07/2012

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen, Traduzido do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2ª ed. 2003.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de Educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, n. 4/5, pp. 7-25, dez. 1993- abr.1994.

OCDE. **Learning to brigide te digital divide**. Paris, 2000.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação a Distância: da organicidade das propostas de formação docente às demandas da “sociedade globalizada”**. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/danmo.pdf>. Acesso em: 21/03/2011.

OLIVEIRA, Lucila, M. de P. **A problemática do tempo nos programas de formação docente online**. Anais da 31ª Reunião anual Anped. Caxambu, 2008.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com alunos on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, R, PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto alegre: Artmed, 2002.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia**. *Interações*, vol. X, nº 20, jul-dez 2005, p. 109-126.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In: PEREIRA, Alice T. Cybis. (org). **AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PETERS, O. **Didática da educação a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

_____. Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation in: Outline. In: SEWART, D. e alii (eds.), **Distance Education: International Perspectives**. Londres/ Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 1983.

PIRES, Vladimir Sibylla. **Idéias-força no pós-fordismo e a emergência da economia criativa**. Liinc em Revista, v.5, n.2, setembro, 2009, Rio de Janeiro, p.215-230 - <http://www.ibict.br/liinc>

PRADO, M. E. B. B, VALENTE, J. A. A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: Moraes, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. OEA/MEC, Unicamp, NIED, 2002.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, 1996.

RAGGATT, P. **Post-Fordism and Distance Education**: a Flexible Strategy for Change, In: Open Learning, vol. 8, nº 1, 1993.

RAMOS, Sérgio. **Tecnologias da Informação e Comunicação**: conceitos básicos. Aveiro/Portugal, 2008. Disponível em: <http://esms.edu.pt/>. Acesso em: março de 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas S/A, 2009, 3ª edição.

ROCHA, Cristianne, Maria Farner. **As redes em saúde: entre limites e possibilidades**, 2005. Disponível em: http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/Estar_em_rede.pdf. Acesso em: 10 Jul. 2011.

ROMANI, Luciana Alvin Santos; ROCHA, Heloisa Vieira. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. **Revista Brasileira de**

Informática na Educação, n.8, p.71-81, 2001. Florianópolis: Comissão especial de informática da Sociedade Brasileira de Computação.

SANDER, Benno. Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Psicologia Social na Escola: as contribuições de G.H.Mead. **Revista Psicologia & Sociedade**. 17 (1): 17-28; jan/abr.2005

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos, ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra dos. (Orgs). **Representações Sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2003.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática: as conseqüências da segunda revolução industrial**. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SILVA, Siony da. Redes Sociais Digitais e Educação. **Revista Iluminart**. Nº 05. São Paulo, 2010.

SILVA, Mozart (Org). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24. Rio de Janeiro Set/Dez. 2003.

SOTERO, Frederico. **.As redes sociais são um futuro da internet? E qual seria o futuro das redes sociais?**, 2009. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16465551/Futuro-Da-Internet-e-Redes-Social>. Acesso: Jul. 2011.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **Reformas Educativas e qualidade de ensino**. ANPED. Caxambu/MG, 2001. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0555205584949.PDF>

SPECTOR, P.E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SQUIRRA, S. Sociedade do Conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J. SATHLER, L. **Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005.

STAKE, R. E. Case Studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. Newbury Park: SAGE Publications, 1994. pp. 236-247.

THURMOND, V. A. **Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future Web-based courses.** (Doctoral dissertation). University of Kansas Medical Center, Kansas City, KS, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. p. 1-25-186.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação e Filosofia da PUC/SP, 1998.

TRINDADE, A. R. **Distance Educacion for Europe.** Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPB/CONSEPE. Resolução Nº 26/2007 do CONSEPE. **Regulamenta o Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba oferecidos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** João Pessoa, 2007

_____/PRG. **Relatório do II Seminário de Avaliação do Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC/RP).** João Pessoa, 2006.

_____/CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Habilitação: Educação Infantil, Modalidade: Educação a Distância.** João Pessoa, 2006.

_____/CONSEPE. **Minuta PRG Nº 03 Convênio Programa Estudante Convênio Rede Pública.** João Pessoa, 10 de SETEMBRO de 1999.

_____/CONSEPE. Resolução Nº 36/98 do CONSEPE. **Atribui caráter permanente ao Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP).** João Pessoa, PB: 13 DE OUTUBRO DE 1998. (Mimeo).

_____/CONSEPE. Resolução Nº 61/97 do CONSEPE. **Cria o Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP).** João Pessoa, PB: 16 DE JULHO DE 1997. (Mimeo).

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional.** São Paulo: Ibrasa; 2000.

VYGOTSKY, Lew. **A formação social da mente.** 6ª ed., 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

WCEFA – **Declaração mundial sobre a educação para todos**. Brasília: UNICEF, Abril/1990a, p. 1-9.

WOLTON, D. Internet, después? Barcelona. Gedisa, 2000.

Webgrafia

<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/nordeste.pdf>

<http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/polos/>

<http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/comte.pdf>.

http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2018&id_pagina=1

ANEXOS

ANEXO A – RESOLUÇÃO CONSEPE/UFPB Nº 61/97

ANEXO B – RELATÓRIO DO II SEMINÁRIO PEC/RP

ANEXO C – DECRETO N° 5.622/2005

ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSEPE/UFPB Nº 26/2007

ANEXO E – REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

ANEXO F – DECRETO N° 5.800/2006

ANEXO G – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001

ANEXO H – PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA

ANEXO I – PROJETO DE LEI Nº 8035/2010

ANEXO J – MINUTA DE CONVÊNIO PEC/RP

ANEXO K – DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE
EDUCAÇÃO PARA TODOS

ANEXO L – PROGRAMA PROFORMAÇÃO

**ANEXO M – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

**ANEXO N – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA