

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA CRISTINA BARRAGAN MORAES TOLEDO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR TUTOR DE CURSOS DE PEDAGOGIA A  
DISTÂNCIA: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado**

**São Paulo**

**2015**

**MÁRCIA CRISTINA BARRAGAN MORAES TOLEDO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR TUTOR DE CURSOS DE PEDAGOGIA A  
DISTÂNCIA: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Políticas em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: LIPEPCULT – Educação Popular e Culturas

Orientadora: Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez

**São Paulo**

**2015**

Toledo, Márcia Cristina Barragan Moraes.

A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado. / Márcia Cristina Barragan Moraes Toledo. 2015.

139 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margarita Victoria Gomez.

1. Proposta pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Educação a distância. 4. Ensino superior.

I. Gomez, Margarita Victoria.

II. Título

CDU 372

**MÁRCIA CRISTINA BARRAGAN MORAES TOLEDO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR TUTOR DE CURSOS DE PEDAGOGIA A  
DISTÂNCIA: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Políticas em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Presidente: Profa. Margarita Victoria Gomez, Dra. – Orientadora, UNINOVE

---

Membro: Profa. Marília Franco da Silva, Dra., USP

---

Membro: Prof. Maurício da Silva, Dr., UNINOVE

---

Membro: Prof. Jose Eduardo de Oliveira Santos, Dr., UNINOVE

---

Membro: Profa. Karla Cunha Pádua, Dra., UEMG

Com amor e gratidão, dedico este trabalho aos meus pais, José e Janete, e aos três pilares que sustentam e que dão alegria e razão à minha vida, Haroldo, Pedro Luis e Maria Clara.

## AGRADECIMENTOS

Especialmente, aos meus filhos Pedro Luis e Maria Clara, que ainda tão pequenos entenderam a minha ausência como mãe e tiveram a paciência de esperar enquanto me debruçava às leituras dos livros, às aulas, aos artigos, às participações em congressos e à construção da tese.

Ao meu querido esposo, companheiro, amigo e “pãe” (pai e mãe), Haroldo, que sempre me incentivou nos momentos difíceis.

Aos meus pais, José e Janete, que me ensinaram o valor de conquistar com persistência e dedicação os estudos e de lutar pelos meus ideais.

À minha orientadora, Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez, pela oportunidade e contribuição de transformar o projeto de pesquisa nesta tese.

Aos professores do programa de pós-graduação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, especialmente: Dr. José Eustáquio Romão, Dr. Jason Ferreira Mafra, Dr. Adriano Nogueira Taveira, Dr. Eduardo Santos, Dr. Maurício da Silva, Dra. Rose Roggero, pelos ensinamentos e diálogos em suas aulas.

Aos colegas que trilharam comigo a construção desta tese: os participantes dos Seminários da Linha de Pesquisa Educação Popular e Cultura – LIPEPCULT, do Grupo de pesquisa-educação em rede: cultura, ciência, tecnologia e formação – GrupRede e aos colegas do Módulo Internacional Uruguay, especialmente à Sylvia Paula de Almeida Vilhena, pelo apoio e conselhos de amiga e companheira.

Aos professores do Ensino Superior na modalidade a distância dos cursos de Pedagogia que participaram respondendo prontamente a pesquisa por meio do questionário *online*.

À Profa. Dra. Marília Franco de Lima e ao Prof. Dr. Maurício Silva, que, no exame de qualificação desta tese, me orientaram e incentivaram apresentando os pontos fortes e destacando possibilidade de aprofundamento em outros autores e pesquisas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração Escolar da Universidade de São Paulo (GEPAE-USP), especialmente ao Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, que me proporcionou a oportunidade de boas leituras, pelo conhecimento adquirido ao longo das reuniões do Gepae e por permitir minha participação nos diálogos sobre educação, política e gestão que enriqueceram esta tese.

Ao meu querido amigo Prof. Dr. Flávio Boleiz Junior, pelo apoio, inspiração e motivação durante todo o caminho percorrido, estendendo à querida amiga Fabi.

Agradeço imensamente a todos que contribuíram diretamente e indiretamente com este trabalho. Não desejo de esquecer nenhum dos amigos, parentes, professores, gestores e colegas de trabalho, saibam que estão todos guardados em meu coração.

Obrigada a todos e todas que acreditaram e compartilharam comigo esta longa caminhada.

*A maioria pensa com a sensibilidade, eu sinto com o pensamento. Para o homem vulgar, sentir é viver e pensar é saber viver. Para mim, pensar é viver e sentir não é mais que o alimento de pensar.*

*Fernando Pessoa*



## RESUMO

Na presente tese, objetivou-se analisar como se realiza atualmente a formação do professor do Ensino Superior dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, investigando-se também quais são as propostas pedagógicas que sustentam essa formação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Parte-se da premissa de que o curso de Pedagogia com aulas na modalidade a distância demanda uma proposta diferenciada da modalidade presencial, trazendo em sua concepção uma ou mais teorias de aprendizagem, as quais se fundem no modelo pessoal do professor tutor. Para o desenvolvimento desta tese, no primeiro momento, realizou-se um estudo bibliográfico sobre a Educação a Distância no Brasil, com foco nas propostas pedagógicas para os cursos na modalidade a distância, no trabalho do professor tutor e nos Referenciais de Qualidade da Educação Superior, incluindo-se o levantamento da legislação e das políticas públicas sobre o tema. No segundo momento, empregou-se a pesquisa de campo por meio de um *software* livre denominado *LimeSurvey*, enviando-se um questionário *online* cujas questões problematizadoras foram respondidas por vinte professores com formação e experiência no Ensino Superior, em cursos de Pedagogia, com aulas na modalidade a distância em universidades privadas na cidade de São Paulo, SP. Para tanto, escolheu-se como categorias de análise os saberes, as propostas pedagógicas e a prática docente na Educação a Distância. Neste estudo, adotou-se como base referencial autores que pensam o trabalho e a formação do professor de Ensino Superior, munidos de intencionalidade e compactuando com a ideia da construção da identidade profissional do professor, tais como: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif. Para balizar o foco no Ensino Superior a distância e abordar as propostas de formação pedagógica, os trabalhos foram embasados em: Margarita Victoria Gomez, Pierre Levy, José Moran, Patricia Behar, Joe Kincheloe, Fernando Becker, Maria Belloni, dentre outros. Por fim, evidencia-se a Proposta Pedagógica Dialógica Virtual como prática docente por meio do Círculo de Cultura Virtual que se sustenta em Paulo Freire e na Pedagogia da Virtualidade.

**Palavras-chave:** Proposta pedagógica. Formação de professores. Educação a distância. Ensino superior. Círculo de cultura virtual.

## ABSTRACT

The objective of the present thesis was to analyze how higher education instructors are trained in a distance course for pedagogy; it also investigated the pedagogical underpinnings of this training in virtual learning environments. The thesis began from the premise that the pedagogy course with remote classes requires a different approach from in-person classes, and includes in its design one or more learning theories, which are based on the personal model of the professor as teacher. Initially, a bibliographical study was conducted on distance education in Brazil, with a focus on the pedagogical approaches for distance learning courses, on the work of the professor-teacher, and on the higher education quality benchmarks, including a survey of legislation and public policies on the subject. Next, field research was conducted using free *LimeSurvey* software to send an online questionnaire that was answered by twenty teachers with training and experience in higher education in pedagogy courses, with distance classes within private universities in the city of São Paulo, SP. To this end, the following analytical categories were selected: knowledge, pedagogical techniques, and teaching practice in distance education. This study adopted a reference base of authors who have considered the function and training of higher education teachers, armed with intentionality and a commitment to the idea of constructing the professional identity of the teacher, such as: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Antonio Nóvoa, and Maurice Tardif. To maintain the focus on higher education distance learning and to approach the pedagogical techniques for training, the work was based on: Margarita Victoria Gomez, Pierre Levy, José Moran, Patricia Behar, Joe Kincheloe, Fernando Becker, and Maria Belloni, among others. Finally, the virtual dialog pedagogical technique for teaching was seen as an educational practice through the circle of virtual culture, which is supported by Paulo Freire and the pedagogy of virtuality.

**Key words:** Pedagogical technique. Teacher training. Distance education. Higher education. Circle of virtual culture.

## RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo analizar como se realiza actualmente la formación del profesor de Enseñanza Superior de los cursos de Pedagogía en la modalidad a distancia. También se investigaron cuáles son las propuestas pedagógicas que sustentan esa formación en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Comienza con la premisa de que el curso de Pedagogía con clases a distancia exige una propuesta diferenciada en la modalidad presencial, trayendo en su concepción una o más teorías de aprendizaje, las cuales se funden en el modelo personal del profesor tutor. En un primer momento para el desarrollo de esta tesis, se hizo un estudio bibliográfico sobre la Educación a Distancia en Brasil, centrándose en las propuestas pedagógicas para los cursos en la modalidad a distancia, en el trabajo del profesor tutor y en los Parámetros de Calidad de la Educación Superior, incluyéndose el levantamiento de la legislación y de las políticas públicas sobre el tema. En segundo lugar, se utilizó la investigación de campo a través de un software gratuito llamado LimeSurvey, enviándose un cuestionario *online* cuyas preguntas problematizadoras fueron respondidas por veinte profesores con formación y experiencia en la enseñanza superior en cursos de Pedagogía, con clases en la modalidad a distancia en universidades privadas en la ciudad de São Paulo, SP. Para ello, fue elegido como categorías de análisis del conocimiento, propuestas pedagógicas y la práctica docente en la Educación a Distancia. En este estudio se adoptó como base referencial autores que piensan en el trabajo y la formación del profesor de Enseñanza Superior provistos de intencionalidad y compactando con la idea de la construcción de la identidad profesional del docente, tales como: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Antonio Nóvoa y Maurice Tardif. Para estimar el foco en la Enseñanza Superior a distancia y abordar las propuestas de formación pedagógica, los trabajos se basaron en: Margarita Victoria Gómez, Pierre Levy, José Moran, Patricia Behar, Joe Kincheloe, Fernando Becker, Maria Belloni, entre otros. Por último, se destacó la Propuesta Pedagógica Dialógica Virtual como práctica docente por medio del Círculo de Cultura Virtual que se basa en Paulo Freire y la Pedagogía de la Virtualidad.

**Palabras-clave:** Propuesta pedagógica. Formación de profesores. Educación a distancia. Enseñanza superior. Círculo de cultura virtual.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições do Ensino Superior da rede privada: Curso de Pedagogia na modalidade a distância com polo em São Paulo, capital .....	64
Quadro 2 - Mapeamento do perfil de professores tutores pesquisados .....	93
Quadro 3 - Formação Inicial e Continuada dos professores tutores pesquisados .....	95
Quadro 4 - Respostas das questões abertas enviadas aos professores tutores pesquisados pelo <i>software</i> Proftest .....	100

## LISTA DE SIGLAS

ABEd	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AP	Arquitetura Pedagógica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CES	Centro de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofins	Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DED	Diretoria de Educação a Distância
DOU	Diário Oficial da União
e-MEC	Sistema eletrônico do Ministério da Educação e Cultura
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC	Instituto de Computação
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifets	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPes	Instituições públicas de Ensino Superior
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
PIS	Contribuição para o Programa de Integração Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria da Educação a Distância
Seesp	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEI	Secretaria Especial de Informática
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCA	Um Computador por Aluno
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unicamp	Universidade de Campinas
Uninove	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>24</b>
2.1 EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR .....	24
2.2 MOMENTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL .....	26
2.3 BREVE HISTÓRICO DO CURSO NORMAL E DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	34
2.4 SABERES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	39
2.5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	45
2.6 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	48
<b>3 ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA .....</b>	<b>51</b>
3.1 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL .....	55
3.2 REGULAMENTAÇÃO PARA OS CURSOS EAD E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE.....	59
3.3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO .....	67
<b>4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>73</b>
4.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO A DISTÂNCIA .....	73
4.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA: ARQUITETURA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIA DE APLICAÇÃO DAS ARQUITETURAS.....	78
4.3 PEDAGOGIA DA VIRTUALIDADE .....	80
4.4 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR .....	82
<b>5 A PESQUISA: CAMINHOS E DESAFIOS.....</b>	<b>87</b>
<b>6 A INVESTIGAÇÃO: DESCOBERTAS E INTERPRETAÇÕES .....</b>	<b>92</b>
6.1 O CONTEXTO DA PESQUISA POR MEIO DO QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> .....	92
6.2 PERFIL DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS.....	92
6.3 COMPREENDENDO, REFLETINDO E DIALOGANDO COM OS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS .....	99
6.4 CÍRCULOS DE CULTURA VIRTUAL: POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA VIRTUALIDADE .....	119
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire

Foi no inverno de 1987. Estava em frente a um computador PC<sup>1</sup> XT<sup>2</sup> e ainda lembro bem daquela cena: letras verdes piscando em uma máquina enorme de cor cinza. Aparentava ser um objeto bem maior do que era de fato, devido ao meu medo; mas, não tendo a mínima ideia nem da localização do botão de ligar ou desligar, resolvi enfrentá-lo. Para conseguir a função de secretária administrativa, tive que convencer que possuía experiência com o computador, afinal de contas, pensava eu, eram só algumas teclas a mais se comparada à máquina de datilografia, cujo uso eu dominava, tendo, inclusive, o diploma de datilógrafa.

Minha primeira tarefa foi digitar uma carta. Bem diferente dos dias de hoje, tínhamos que “programar” para entrar no editor e assim digitar o texto pretendido. Creio que meus olhos saltados e a cara de espanto — *por onde começar?* — tenham sensibilizado o Jonas (este era o nome do anjo que trabalhava como técnico de informática e me apresentou ao computador). Lembro que levou uma semana para que me explicasse desde como ligar o computador até seu funcionamento e as possibilidades para o meu novo trabalho. Desde então, foi uma paixão; encantava-me a possibilidade de digitar, redigitar, copiar e guardar arquivos, criar planilhas e gráficos.

Para os jovens atuais, os chamados “nativos digitais”, termo cunhado pelo americano Prensky (2001) àqueles que nasceram durante a era digital, pode ser que a cena descrita não apresente nenhum significado e representação, mas, sabe-se que, na década de 1980, éramos privilegiados pelo acesso e habilidade na utilização do computador. Conforme o autor, somos os “imigrantes digitais”, aqueles que nasceram antes da explosão digital.

A partir daquela experiência, utilizando o computador como uma ferramenta administrativa, se ampliaram significativamente as possibilidades de crescimento profissional e pessoal. A motivação pelos primeiros passos dados me tornou uma autodidata na área,

---

<sup>1</sup> Abreviatura em inglês de *personal computer* (computador pessoal).

<sup>2</sup> O IBM Personal Computer XT (IBM 5160), às vezes abreviado para PC XT, ou simplesmente XT, foi o sucessor do IBM PC original, criado em 1981. Fonte: CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.



procurando livros, revistas, reportagens e acesso a outros profissionais afins e de outras áreas para atualização e formação.

No início dos anos 1990, optei pela segunda graduação na área da Educação, o curso de Pedagogia que me fez deixar o cargo de secretária administrativa. Concomitantemente ao curso surgiu a oportunidade de ser proprietária e coordenar uma escola de Educação Infantil. Sem dúvida, uma das primeiras aquisições foi um computador pessoal para o trabalho de organização pedagógica escolar, fruto da experiência administrativa adquirida anteriormente.

O meu interesse pelo uso da tecnologia na educação se deu naquele período, participando de congressos e palestras. Conheci, então, o meu segundo anjo, a professora Sandra, que na ocasião trabalhava comigo em uma escola, me apresentou textos, autores e alimentou muitas conversas que se estenderam sobre o uso da tecnologia na educação. Em um dos congressos, assisti a uma palestra do Professor Fredric Litto, da Universidade de São Paulo (USP), em que apresentava e discutia o uso dos *softwares* educacionais na sala de aula com crianças da Educação Infantil por meio de projetos. Foi um tema que me motivou e originou um levantamento e pesquisa sobre *softwares* educacionais, resultando em minha monografia “Computador: uma ferramenta a mais na alfabetização”, num curso de pós-graduação *lato sensu*.

Desde então, o estudo e a pesquisa sobre o tema me levaram à aplicação dos *softwares* educacionais na área da alfabetização. Deu-se também o início de um trabalho de formação de professores, tanto os que atuavam na escola de Educação Infantil quanto em turmas de um curso de magistério escolar em uma escola privada da região da zona sul de São Paulo, em que também atuei no corpo docente.

Tajra (2000) se refere às ações da política da informática educativa no Brasil, na década de 1980, com a criação da Comissão Especial de Educação e do I e II Seminários Nacionais de Informática na Educação em parceria com Secretaria Especial de Informática (SEI), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No ano de 1995 desenvolveu-se também uma ação importante que se estende até os nossos dias, a criação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).

O Proinfo, projeto que visa à formação de professores da rede pública estadual de ensino, desenvolvido pelo MEC, por meio da Secretaria da Educação a Distância (SEED), foi criado em 1997, visando à introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem e à formação de professores de todas as disciplinas. É um programa que abrange todo o território

nacional, apoiando as Secretarias de Educação dos estados e de alguns municípios na implantação da informática nas respectivas redes de ensino. (VALENTE; PRADO; ALMEIDA, 2003)

Com a criação do Proinfo, em meados dos anos 1990, houve a implantação dos computadores na escola no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, montaram-se laboratórios de informática, mas não havia professores preparados para a utilização dessa tecnologia em suas práticas escolares.

Naquele momento, os computadores estavam presentes em algumas escolas privadas em função do poderio financeiro e dos investimentos dos mantenedores como estratégia comercial de marketing. Ao longo daquela década os computadores começaram a chegar às escolas públicas.

Recebi um convite para atuar em uma escola privada da zona sul de São Paulo como coordenadora de informática educacional, em função de minha formação pedagógica e de minha experiência com o computador. A escola passava a oferecer como diferencial aos alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, o uso das novas tecnologias educacionais e suas ferramentas, por meio de projetos e, por isso, buscava uma profissional experiente.

Tive a oportunidade de desenvolver profícuo trabalho em conjunto com os professores que atuavam naquela escola. Desenvolvi cursos de formação continuada para a equipe de professores, de modo que se realizaram, nas diversas etapas da Educação Básica, projetos interdisciplinares com a utilização das tecnologias educacionais de última geração que o laboratório da escola oferecia aos alunos.

Durante uma década, houve diversas oportunidades de trabalho e crescimento profissional naquela escola. É evidente que outros anjos — como eu denomino aqueles amigos que me ajudaram a crescer profissionalmente — foram aparecendo no decorrer da minha caminhada. Para não ser injusta com algumas pessoas, não mais mencionarei seus nomes, mas, com certeza, reconhecer-se-iam na minha história.

Na mesma instituição, acompanhando o processo de abertura de faculdade, houve uma nova oportunidade para eu migrar para o Ensino Superior como professora da disciplina: “Novas Tecnologias de Comunicação e Informação”, assim como outras disciplinas no curso de Pedagogia, na formação inicial de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, então, assumindo a coordenação do curso de Pedagogia, percebi a necessidade de buscar um programa de Mestrado, agora com um novo projeto de utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante os anos de formação no Mestrado, participei de congressos, publiquei artigos e proferi palestras sobre tecnologias educacionais. O interesse e o estudo de diversos autores da área das novas tecnologias educacionais foram profícuos para a minha dissertação, “Dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: o uso dos recursos do computador em uma sala de reforço”, defendida na Universidade São Marcos, na cidade de São Paulo, no programa de Psicologia Escolar.

Cursar disciplinas que ofereciam discussão sobre o meu tema de investigação foi importante, principalmente a disciplina Telemática e Educação, com o Prof. Dr. Marcelo Giordan, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), realizada no primeiro semestre do ano de 2004. O curso teve como foco a discussão das TICs na Educação Presencial e a Distância. Durante o curso surgiu, da minha parte, maior interesse para a bibliografia de referência sobre o uso de ferramentas da Internet na Educação a Distância.

Conforme mencionei, o meu contato profissional com a Internet iniciou-se ao final dos anos 1990, e me considero privilegiada por estar na área da educação, embora a utilização fosse estritamente voltada para a comunicação. No decorrer dos anos, fui aprendendo a trabalhar com a Internet e posteriormente estendendo esse aprendizado aos projetos escolares desenvolvidos pelos alunos. Mas, ao longo das leituras realizadas na disciplina destacada acima sobre especificações e formatos dos cursos a distância, sobre sistemas de suporte e tutoria, sobre perfil do aluno a distância e sobre ambientes de aprendizagem a distância, entre outros, foi despertando em mim um profundo interesse pela Educação a Distância (EaD).

Apesar da disciplina Telemática e Educação ser oferecida na modalidade presencial, fora acordado no início do curso que cada grupo realizaria a leitura de um artigo orientado pelo professor e seria responsável pela discussão do tema estimulando e respondendo as questões, em um grupo de estudos virtual. O professor Giordan disponibilizou o acesso da turma no grupo pela Internet e assim realizávamos nossa participação por meio da discussão com os demais colegas. Foi uma experiência pedagógica na qual pude perceber, de forma concreta, a experiência do aluno de cursos oferecidos a distância. O trabalho de pesquisa além do estudo, no caso a leitura e o entendimento do artigo em referência, não bastava para as colocações e participações no grupo virtual.

No interesse de embasar e aprofundar minhas ideias sobre a EaD, nesse mesmo ano, me matriculei como aluna no curso de extensão em Mapas Conceituais com o Professor Ítalo Dutra na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, totalmente a distância e com duração de um semestre. Admito ter sentido uma certa ansiedade para conhecer a dinâmica do curso e,

logo de início, fiquei encantada com a diversidade do grupo, tanto na formação profissional quanto por residirem em diferentes estados e cidades brasileiras.

Lembro-me perfeitamente que o grupo era pequeno, não mais do que quinze alunos. Tratava-se de professores dos diferentes níveis de ensino e diversos estados do Brasil que trocavam experiências, projetos, fotos e mensagens. Pude perceber os laços e vínculos que surgiam naquela turma. Durante o curso, uma das colegas, gravemente acidentada, atropelada, chegou a ficar uma semana no hospital. Apesar dos ferimentos graves, estava consciente e pedia que postassem fotos suas e mensagens aos colegas durante o tempo em que estava hospitalizada. Devido ao envolvimento de todos, bem como o vínculo instaurado entre os participantes da turma, houve muita solidariedade no envio de mensagens com votos de reestabelecimento e de amizade.

Infelizmente, a colega veio a falecer por complicações de saúde, tendo como interlocutora sua irmã, que agradeceu a solidariedade do grupo. Junto com o professor tutor, a turma decidiu, como forma de luto e homenagem à colega, paralisar as atividades do curso por dois dias. Quando retornamos, era nítida a melancolia do grupo pela perda da colega de forma acidental e tão repentina e pensei até que não conseguiríamos terminar o curso. Mais uma vez, o professor tutor foi peça fundamental no grupo, motivando os alunos a prosseguirem o curso conquistando sua conclusão. Não há dúvidas de que, não somente para mim, mas para todos do grupo, foi um curso importante profissionalmente e um exemplo de metodologia e didática da parte do professor tutor que mediou o curso. Depois da finalização do curso ainda permanecemos alguns meses trocando mensagens e experiências entre colegas e professor tutor.

Na sequência, fui participando de outros cursos importantes para a compreensão do perfil como aluna a distância e também para minha formação como professora da EaD. Um dos primeiros ambientes de aprendizagem a distância com que tive contato foi o Moodle, participando de uma formação para coordenadores e professores do Ensino Superior, quando trabalhava na equipe pedagógica de uma faculdade em um bairro de periferia da zona sul de São Paulo.

Naquele momento havia a possibilidade de trabalhar a disciplina que ministrava para formação de professores tanto presencialmente quanto na modalidade a distância, enviando atividades e textos a serem utilizados em sala de aula. Em continuidade, nessa construção profissional por meio de congressos e cursos, fui apresentada aos outros Ambientes de Aprendizagem a Distância, tais como o Rooda, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rede Cooperativa de Aprendizagem, TelEduc, desenvolvido pelo Núcleo de

Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Blackboard, desenvolvido pela Blackboard Inc. em 1997, e outros ambientes virtuais de aprendizagem próprios, como os da Fundação Getúlio Vargas (FVG), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seesp), do Centro Universitário Claretiano e da Universidade Nove de Julho (Uninove).

Em outras oportunidades profissionais, iniciei no ano de 2008 um trabalho como professora tutora na Educação a Distância para a formação de professores em faculdades privadas e, alguns anos mais tarde, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na formação de professores da rede pública estadual. Atualmente, como professora na EaD em cursos de Pedagogia, o interesse é investigar as propostas pedagógicas na formação de professores do Ensino Superior dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância em universidades privadas.

Acredito que não poderia iniciar este texto de outra forma, pois, nos anos 1990, em minha graduação em Pedagogia, fui apresentada às leituras de um dos grandes autores, e hoje patrono da educação brasileira: Paulo Freire, que contribuiu para que eu refletisse sobre a minha própria prática, na busca constante da compreensão dialética acerca das contradições e paradoxos que envolvem tanto a minha formação quanto a formação inicial e contínua de professores, a que me dedico nas modalidades presencial e a distância.

Desse modo, justificando o meu interesse e experiência profissional de mais de 20 anos pela área da tecnologia educacional e educação a distância, apresentei o projeto de pesquisa para o doutoramento em Educação que foi aprovado pela Universidade Nove de Julho no ano de 2012. Aprovada na linha de pesquisa “Educação popular e culturas”, cursei em 2012 as disciplinas: “Educação e culturas: diálogos contemporâneos”, “Teoria social e educação”, “Diálogos freirianos”, “Tecnologia da informação em educação”, bem como participei dos seminários de pesquisa: práticas educacionais. No ano de 2013, cursei a disciplina “Pedagogia da virtualidade” e participei, além do seminário de pesquisa, no GrupRede (Grupo de pesquisa-educação em rede: cultura, ciência, tecnologia e formação), inscrito no CNPq, onde encontrei sustentação e embasamento teórico para o projeto apresentado no programa.

Frente às inquietações presentes tanto na experiência profissional quanto nas reflexões de leituras teóricas e de pesquisas, levantei os seguintes questionamentos:

- Quem é o professor do Ensino Superior na modalidade a distância? Quais são as suas atribuições e os saberes necessários à atuação no Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA)?

- Que tipo de formação inicial e continuada recebe hoje esse professor para atuar na EaD?
- Quais são as propostas pedagógicas de formação atualmente presentes na EaD ofertadas pelas universidades?
- Quais as repercussões da imagem do professor da EaD no que se refere às propostas pedagógicas?

Apesar de ter mencionado o conceito em alguns momentos do texto, cabe esclarecer que, segundo o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Desse modo, tais questões são importantes e devem ser consideradas a partir do pressuposto de que as universidades procuram espaço na modalidade a distância, ofertando um curso repleto de especificidades atinentes à modalidade específica em que se desenvolve, especialmente ao buscar desenvolver cursos com qualidades e êxitos que se equiparem à modalidade presencial. Considero que são duas modalidades distintas e requerem profissionais com diferentes perfis, distintos paradigmas de formação e, ainda que com equivalentes modos de compreensão do significado de educação, diferentes metodologias e didáticas específicas.

Na mídia, encontra-se anúncios de universidades privadas oferecendo os seus cursos a distância com *slogans* do tipo:

- “Só a ‘universidade xyz’ tem Educação a Distância Semipresencial e Online com currículo e qualidade iguais aos cursos presenciais.”
- “Os mesmos professores. A mesma aula. O mesmo diploma. A única diferença é a sala de aula, que fica em suas mãos.”
- “Horário flexível para estudar, tempo suficiente para trabalhar. Mesmo diploma da graduação presencial.”

É importante questionar se as universidades que vendem os seus cursos de graduação a distância assemelhando-os aos cursos de graduação presencial podem fazer com que os conteúdos e a dinâmica da modalidade presencial sejam aplicados da mesma forma na EaD. Ainda mais, questionar se o professor da educação presencial pode migrar para as aulas de EaD sem passar por qualquer mudança de paradigma e reflexão em sua constituição profissional.

Historicamente, sabe-se que os primeiros cursos a distância passaram a receber críticas negativas dos próprios professores, que não acreditavam nessa modalidade de educação. A preocupação dos professores era, dentre outras, que poderiam ser substituídos pelas máquinas e que, se o aluno não estivesse diante de sua presença, no mesmo tempo e espaço, não poderia haver vínculos no processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que as universidades privadas utilizam diferentes tipos de nomenclaturas para definir a função do professor na EaD, contratando-os também com diferentes funções de acordo com as suas conveniências, e com os mais diversos salários, uma vez que não há legislação trabalhista específica para esse profissional. Mais adiante, no decorrer deste trabalho, tratar-se-á das denominações e, mais especificamente, das funções dos professores representadas na EaD, sempre procurando respeitar os conceitos apresentados pelos autores e pesquisadores quanto à nomenclatura do profissional em EaD.

Neste estudo, tem-se, como sujeito pesquisado, o professor tutor na EaD, que, como afirma Belloni (1999), é aquele cujos objetivos são orientar o estudo e a aprendizagem, promover atividades relevantes de criação e construção de conhecimentos, suscitar o desejo de aprender, promover um ambiente democrático e transparente, apoiar e dar suporte ao aluno na realização das tarefas e pesquisas e estar presente observando a interação, analisando as mensagens, identificando *feedbacks* necessários e exercendo seu papel de organizador de condições de aprendizagem.

Diante das problemáticas explicitadas no decorrer da pesquisa que originou este trabalho, o objetivo geral do estudo é analisar como se realiza, atualmente, a formação do professor do Ensino Superior dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, investigando também quais são as propostas pedagógicas que sustentam essa formação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Os seguintes objetivos específicos nortearam a pesquisa que originou este trabalho:

- Identificar as propostas de formação pedagógicas vigentes na EaD para os cursos de formação de professores no Ensino Superior;

- Entender como se configuram as propostas paradigmáticas e se essas propostas atuais geram ou não rupturas como elementos de formação;
- Analisar como ocorre a formação inicial e continuada do professor dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Deste modo, parte-se da premissa de que o curso de Pedagogia com aulas na modalidade a distância demanda uma proposta diferenciada da modalidade presencial, que traga em sua concepção uma ou mais teorias de aprendizagem que se fundem no modelo pessoal do professor tutor. O professor tutor apresenta um modelo pessoal, segundo os seus conhecimentos, sua concepção de educação, sua práxis, sendo o assunto tratado a partir do capítulo dois, quando se abordará os saberes necessários para a atuação do professor da EaD.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico da Educação a Distância no Brasil, com base em pesquisas nos últimos dez anos. Foi feito um levantamento da legislação e das políticas públicas sobre o tema, além da realização de uma pesquisa de campo por meio de um questionário *online*. No capítulo específico, descrevo os passos da pesquisa de campo, bem como o desenvolvimento da mesma para alcançarmos os objetivos propostos.

Neste estudo, adotam-se como base referencial autores que pensam o trabalho e a formação do professor de Ensino Superior, munidos de intencionalidade e compactuando com a ideia da construção da identidade profissional do professor, tais como: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif.

Para balizar o foco no Ensino Superior a distância e abordar as propostas de formação pedagógicas, embasa-se nas pesquisas e trabalhos dos autores: Margarita Victoria Gomez, Pierre Levy, José Moran, Patricia Behar, Joe Kincheloe, Fernando Becker, Maria Luiza Belloni, dentre outros.

O presente estudo está organizado nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, “Introdução”, registra-se a apresentação da pesquisadora, a justificativa da pesquisa, os objetivos propostos e os caminhos percorridos para o desenvolvimento do tema proposto.

Sob o título “Saberes necessários para a atuação do professor no Ensino Superior”, o segundo capítulo identifica os saberes e a relevância da formação pedagógica, social, política, cultural e epistemológica do professor tutor que atua no Ensino Superior na formação dos professores do curso de Pedagogia.

O terceiro capítulo, intitulado “Ensino Superior na modalidade a distância”, apresenta



as propostas de formação pedagógicas que sustentam a formação do professor e, também, os diferentes ambientes virtuais de aprendizagem e suas potencialidades para a formação do docente.

O quarto capítulo — “Propostas pedagógicas de formação para a educação a distância” — busca distinguir o modo de pensar do aluno a distância do aluno presencial, assim como apresentar o perfil do aluno na modalidade a distância e refletir sobre possíveis práticas educativas a compor uma proposta pedagógica.

No quinto capítulo, denominado “A pesquisa: caminhos e desafios”, encontra-se explicitada a metodologia da pesquisa.

“A investigação: descobertas e interpretações”, sexto capítulo, busca contextualizar o universo da pesquisa, apontando e explicitando vários aspectos que se julgam necessários para a compreensão da coleta de dados por meio do questionário *online* aplicado ao grupo de professores. Neste capítulo, registram-se, também, a análise de conteúdo e a interpretação dos dados.

No último capítulo, com a explanação das considerações finais, reflito e identifico elementos que corroboram a prática pedagógica e a investigação das propostas de formação pedagógicas, juntamente com os professores pesquisados, a fim de responder aos problemas apresentados no início desta trajetória.

## 2 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

*Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.*

Paulo Freire

O presente capítulo versa sobre a relevância da formação social, política, cultural, pedagógica e epistemológica do professor que atua no Ensino Superior, na formação de professores, buscando compreender suas ações e práticas pedagógicas. Para tanto, trago à discussão alguns aspectos importantes sobre a construção dos saberes do professor no Ensino Superior, seja na modalidade presencial ou na modalidade a distância, além das noções e conceitos primordiais referentes ao assunto em questão, tais como Educação, Ensino Superior e os modelos de Universidade no Brasil.

O estudo se faz relevante na medida em que a sociedade enfrenta mudanças de ordem social, do conhecimento e de tecnologia, e, dessa forma, o Ensino Superior na modalidade a distância necessita ser repensado com novos paradigmas educacionais, com novas propostas pedagógicas e novas práticas educativas.

No decorrer do capítulo, pretendo responder alguns questionamentos que se fazem presentes no cotidiano de nossa prática profissional, tais como: Quais são os saberes necessários para a docência no Ensino Superior? Os saberes estão presentes na formação inicial do professor? Quais são os momentos históricos de docência na universidade no Brasil?

Desse modo, o embasamento em autores como Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou e Maurice Tardif, entre outros, que pensam o trabalho do professor do Ensino Superior, é munido de intencionalidade e faz parte de uma construção da identidade profissional do professor.

### 2.1 EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

Se questionarmos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no decorrer da sua formação inicial, sobre o que significa ser um bom professor universitário,

observa-se, na maioria das respostas, que o bom mestre é aquele que domina os conhecimentos, os conteúdos do seu campo específico e, principalmente, sabe passar os conteúdos.

Porém, sabe-se que o passar conteúdo ainda está tão enraizado em práticas educativas tradicionais, que se caracterizam pela prática de cópias infundáveis, de possuir toda a matéria no caderno e dos questionários, além de exercícios repetitivos para memorização dos conteúdos, resultando em avaliações orais extremamente conteudistas.

Sem dúvidas, ser professor no Ensino Superior na formação de professores supõe o domínio de conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e continuada, e mais do que trabalhar os conhecimentos específicos durante as aulas, é peculiar à boa mestria a relação que o docente tece com os conhecimentos na sociedade contemporânea, na sociedade tecnológica, com as ciências e as práticas pedagógicas existentes no cotidiano da escola.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 81) corroboram afirmando que:

Assim, educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem no nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de “cidadania mundial”.

Nesse contexto, ser professor do Ensino Superior não é uma tarefa simples, uma vez que se têm classes heterogêneas, alunos com diferentes histórias de vida, oriundos de diferentes formações escolares e que se tem, como meta principal, discutir os conhecimentos no contexto atual.

Além disso, a realidade do perfil dos alunos dos cursos de Pedagogia a Distância no Brasil apresenta-se por muitos estudantes que sequer possuem a Internet de qualidade ou mesmo qualquer sinal de rede, alunos que não conhecem o funcionamento do computador — nem da máquina nem dos programas —, sendo muito comum a identificação de graduandos que pedem para outros realizarem atividades e fóruns que demandam postagens ou outros tipos de manipulação informática em seus cursos. Tais situações comprovam a grande falha do sistema educacional, que não realiza a tarefa apresentada como de suma importância pelas autoras citadas.

A educação é um conceito primordial na sociedade atual, preocupação de todos os segmentos, sejam políticos, sociais ou culturais, que consideram a educação como necessária

e importante. Ao contrário do que pensam as pessoas, educação não se faz só na escola ou pela escola.

A educação é um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. De valores. De finalidades. A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e atitudes. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 97)

Para as autoras, os desafios contemporâneos para o Ensino Superior se tornam mais complexos ao passo que se identifica a Sociedade do Conhecimento e da Informação nesse processo. A escola, identificada por muitos como uma instituição transmissora de conhecimentos, não apresenta nenhuma contribuição e se torna arcaica e ineficiente para a própria sociedade.

Dessa maneira, as ideias acerca de educação defendidas pelas autoras, apesar de apresentarem-se coerentes com o que se espera do processo educativo, constituem-se no que Paulo Freire (1996) chamou de *inédito viável*, uma vez que retratam um quadro educativo que ainda não se realizou no seio de nossa sociedade e não se estabelece como realidade.

Inserido no percurso educacional formal, o Ensino Superior passa ao largo dos ideais propostos por Pimenta e Anastasiou (2008), demandando reconstruções, revisões e reformas em sua organização prática, tão divergente das avançadas ideias teóricas que pretendem a ela se referir, pois, enquanto que a cada dia se produzem mais e mais artigos, livros e propostas acerca de uma educação da melhor qualidade, a prática docente no geral da Educação Formal — seja na Educação Básica ou no Ensino Superior — ainda se arrasta cheia dos ranços da educação tradicional.

## 2.2 MOMENTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Na universidade brasileira, é possível identificar a influência de modelos europeus, conforme analisado por Anastasiou (1998), que apresentaram destaque em diferentes momentos históricos e se fazem presentes até os dias de hoje.

O processo de escolarização no Brasil se deu a partir das ideias de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Loyola, cavaleiro espanhol no século XVI, criou a Companhia tendo como principal objetivo o combate à Reforma Protestante, usando como método o ensinamento religioso especialmente para essa finalidade, haja vista que os aristocratas europeus e a Igreja de Roma estavam cada vez mais preocupados com o forte crescimento da Reforma em toda a Europa.

As instituições escolares fundadas no Brasil foram organizadas nos moldes dos colégios jesuítas, destacando-se como centro de sua Pedagogia o contexto da doutrina cristã. O modelo pedagógico jesuítico, baseado no documento *Ratio Studiorum*, elaborado pela própria Companhia de Jesus com a finalidade de ordenar a educação dos colégios, tinha como referência o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisiensis*, da Universidade de Paris. Esse método de ensino destacava-se pelo ensino obrigatório do latim, com a leitura do texto a ser estudado e a sua interpretação pelo professor, analisando-se e destacando-se as palavras e as ideias principais, comparando-as com as de outros autores, e culminando em um questionário, originado pelo levantamento de questões pelo professor, as quais seriam respondidas pelos alunos. No decorrer das aulas, os estudantes faziam as suas anotações, com apontamentos dos principais itens discorridos pelo professor, os quais, então, seriam memorizados por meio de exercícios de muita repetição e questões afins. Assim, quando o conteúdo por meio do texto explanado suscitava dúvidas, o professor retomava os conceitos por meio das questões feitas pelos alunos. No início de cada aula, era retomada a lição anterior e semanalmente recapitulava-se toda a matéria.

A formação e a personalidade de cada professor — um sacerdote — eram elementos fundamentais para a eficácia do método jesuítico. Como o objetivo era salvar as almas para Deus, cabia seguir cada aluno e concentrar toda a sua ciência em saber ensinar, adaptando-se ao aluno, pondo em jogo toda a solicitude e amor exigido por sua vocação sacerdotal e docente. A fim de garantir a ordem e o sucesso, toda anarquia discente e docente devia ser evitada: as normas eram rigidamente seguidas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 146)

Dessa forma, o conhecimento era “engessado”, uma vez que o método de ensino e os conteúdos eram comuns a todos os colégios jesuítas, independentemente do país em que se situavam, de forma que os professores apenas cumpriam a responsabilidade de transmitir o conteúdo a ser memorizado pelo aluno num modelo de aula expositiva na forma de palestra.

O modelo jesuítico, muito similar em sua ação docente, pode-se afirmar que ainda se faz presente hoje nas salas de aula das universidades brasileiras. Tem-se consciência de que esse modelo, para o século XVI, representava a eficácia no ensino; porém, tratava-se de outro

momento histórico, com valores e objetivos cristãos e todos os problemas e desafios da época.

No Brasil, o Ensino Superior iniciou-se em 1808, no período colonial, com a criação de escolas isoladas. Antes da implantação do Ensino Superior no Brasil, os jovens brasileiros de famílias aristocráticas eram enviados à Europa para estudar. O modelo pedagógico adotado nessas instituições foi o franco-napoleônico, em que o principal objetivo era a formação profissional, para a formação de burocratas para desempenhar as funções do Estado. Nesse momento, apresenta-se uma universidade centralizadora e fragmentada.

O início do modelo francês no Brasil se fez presente para atender a elite, destacando-se a importância do predomínio da língua francesa para os alunos, visando à formação de futuras esposas dos diplomatas. O modelo francês era bem similar ao modelo jesuítico, principalmente quanto à sala de aula e quanto à relação entre professor, aluno e conhecimento. Os alunos estudavam as obras clássicas, sendo o professor ainda o transmissor do conhecimento e cabendo aos alunos a aceitação passiva e a memorização dos conteúdos, não havendo intenção de criação de conhecimento.

A universidade brasileira também recebeu influências do modelo alemão, ou *humboldtiano*, criado ao final do século XIX. O modelo alemão propunha dois espaços de atuação: os institutos, cujo objetivo era a formação profissional, e os centros de pesquisa, administrados de forma oposta ao modelo francês, pois se buscava autonomia ante o Estado e a sociedade. Prevalia um trabalho de cooperação entre os professores e os alunos, parceria na construção de conhecimento, um novo papel do aluno, envolvendo-o para uma transformação e elegendo a pesquisa como preocupação fundamental na formação.

Por meio do modelo alemão, instaurou-se a possibilidade da produção de conhecimento e do processo de pesquisa, os quais foram primeiramente assimilados do sistema de Ensino Superior norte-americano, que chegou ao Brasil muito tardiamente, em âmbito nacional, com a Lei n. 5.540/1968, sistematizando a pesquisa na pós-graduação, dando à graduação a função profissionalizante.

As diretrizes da Lei n. 5.540/1968, referentes ao Ensino Superior, vigoraram durante todo o período de ditadura militar no Brasil, estendendo-se até o ano de 1996. A partir de então, com a Lei n. 9.394/1996, a formação para a docência no Ensino Superior passou a se organizar, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Pode-se considerar que ainda estão presentes nas universidades brasileiras pontos fortes dos modelos jesuítico e organizacional francês na prática pedagógica dos professores, quando insistem em práticas compartilhadas de leitura de textos, exercícios, utilização de

questionários e aulas expositivas, além do pressuposto de que o professor é uma figura investida de autoridade e poder.

Entretanto, os dilemas e problemas educacionais não são um desafio novo, a ser pensado e refletido pelos órgãos competentes, pelos intelectuais, pelos professores e pelos alunos contemporâneos. De longa data, mais precisamente, desde o início da universidade no Brasil, sofrem-se influências econômicas, políticas e sociais externas no que tange aos princípios da formação de professores e ao direcionamento dos cursos do Ensino Superior, que impedem o aperfeiçoamento do processo de formação inicial — e também da formação contínua, certamente — dos professores tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

De acordo, com as pesquisas e a longa trajetória profissional como intelectual atuante, militante e comprometido, o sociólogo Florestan Fernandes advertiu que o Brasil enfrentava problemas de organização, expansão e aproveitamento no Ensino Superior. “A proporção de pessoas com formação superior, na população escolarizada e no conjunto da população, é quase ínfima” (FERNANDES, 1975, p. 44). Em um balanço, nos anos de 1965, Fernandes apresentou os dados da matrícula geral do Ensino Superior, que representava 1,27% da população geral, revelando “um ensino de elite e para a elite”. O ensino era direcionado para a transmissão de conhecimentos voltados para a formação de profissionais liberais; assim, formava-se para o trabalho especializado de interesse das classes dominantes.

Fernandes, comprometido com a classe trabalhadora, dotado de uma postura e pensamento críticos diante da realidade social e seus desafios, propunha uma nova visão de mundo e a ideia de se construir uma universidade para o povo. Por meio da defesa da educação pública e gratuita para a classe trabalhadora, aliada ao estudo dos processos sociológicos e aos estudos sobre a universidade brasileira, sobretudo a USP, da qual participava desde a sua fundação, como também pelas lutas como político na Assembleia Nacional Constituinte, o militante sempre defendeu uma educação anticapitalista e antiburguesa e lutava, principalmente, por uma reforma universitária.

A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de elites culturais, ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental. De um lado, ela se converteu no que os sociólogos chamam de “escola especializada”. De outro, ela se tornou uma miniatura da sociedade global: uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, que transformava o saber em símbolo, de distância social, a atividade educacional em fonte de poder e os professores em agentes pessoais do controle geotocrático das gerações

novas. Por si e em si mesma, a escola superior comunicava-se muito pouco com a sociedade condicionante. (FERNANDES, 1975, p. 52)

Naquele momento da história educacional, procurou-se pensar o que se busca na modalidade a distância, expandir e interiorizar o Ensino Superior; em novas tendências que pudessem diminuir a distância entre o Ensino Superior, que era realidade apenas no seio das elites. Fernandes (1975) critica o conceito de “padrão brasileiro de escola superior”, que se configurava na importação de conhecimentos externos, nas mãos de suas “funções societárias”, que a partir das inovações externas impedia a transformação do Ensino Superior.

Para Fernandes (1975, p. 51), “Os modelos institucionais importados foram submetidos a um permanente processo de erosão, de esvaziamento e de utilização unilateral, que acabou produzindo um tipo de escola superior ultra-deficiente e irrecuperável.” Segundo o autor (FERNANDES, 1975), o Ensino Superior teve o seu apogeu entre as décadas de 1930 e 1960 e foi caracterizado pelos seguintes elementos: a criação das faculdades, ou escolas superiores isoladas, a criação das universidades conglomeradas e a maneira como a ideia de universidade foi interpretada no Brasil. “Voltado para a transmissão do conjunto de conhecimentos e de técnicas absorvido do exterior, raramente incluía as relações pedagógicas numa esfera criadora e inovadora, seja no plano da dinâmica cultural, seja no plano dos contatos das gerações.” (FERNANDES, 1975, p. 52-53)

Para o autor, a ideia de universidade foi adulterada, pois não passava de um conglomerado de escolas superiores que não tinham estrutura funcional nem planejamento próprio e apresentavam um padrão de estruturação arcaico. Todo o processo educacional estava submetido aos padrões externos, de forma que se fazia presente uma influência maciça do passado histórico brasileiro e a sociedade clamava por uma reforma universitária.

A luta política e social de Florestan Fernandes, por uma universidade séria, de qualidade para todos, “educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios mais profundos” (FERNANDES, 1975, p. 60) conflui para o momento atual.

Não se pode negar que se obtiveram avanços no Ensino Superior, com a implantação da modalidade a distância, em relação ao número percentual e proporcional de ingressantes nos cursos superiores, com a oportunidade de ingresso no Ensino Superior por meio das políticas públicas e projetos sociais e à expansão da oferta de cursos superiores nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente nas universidades privadas. Mas deve-se avaliar e questionar qual a qualidade dos cursos superiores ofertados à população brasileira e quais as condições dadas aos alunos para cursarem o Ensino Superior.



Atualmente, no Brasil há políticas de ação afirmativa que merecem destaques, em resposta ao crescente acesso ao Ensino Superior, tendo como base critérios socioeconômicos. Nas IES privadas, é oferecido aos alunos o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que é um programa do MEC destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores com conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que participam do FIES. Porém, o FIES financia somente os cursos de graduação presenciais. O estudante, de acordo com o seu contrato, paga posteriormente o curso de graduação, com juros bem menores comparados a outros tipos de financiamentos.

Com referência ao programa Universidade para Todos (Prouni), do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, são concedidas bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, aos estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, em cursos presenciais e na modalidade a distância. O estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e obter nesse exame a nota mínima estabelecida pelo MEC. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Segundo o MEC (PROUNI, 2015), cerca de 13% das bolsas concedidas pelo Prouni são para os cursos na modalidade a distância. Desde a criação do programa, em 2004, beneficiou-se até 2012 um total de 1.096.322 alunos. Destes, 138.273 (13%) alunos matricularam-se em cursos na modalidade a distância, contra 958.049 alunos em cursos presenciais (87%).

Há vantagens por parte das IES privadas em participar do Prouni, pois, em troca da adesão ao projeto, a instituição é isentada do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). A isenção vale a partir da assinatura do Termo de Adesão entre o programa e a IES durante seu período de vigência (dez anos).

Parafraseando Fernandes, atualmente no Brasil “conglomerados” dominam o Ensino Superior, pois, segundo os dados do INEP (2015), constata-se que as universidades privadas são as que detêm a oferta de educação no país: três das quatro maiores universidades brasileiras, em número de alunos, são privadas. São verdadeiros conglomerados do Ensino Superior, com menos de uma década no mercado financeiro. Controversamente, as vagas para

alunos no Ensino Superior público e gratuito atendem, em números proporcionais e absolutos, essencialmente a estudantes advindos da “elite”, ficando para os jovens das classes populares as vagas nas instituições privadas, avaliadas, segundo o próprio INEP (2015), como de menor qualidade quanto ao ensino que praticam.

Ainda, segundo os dados pesquisados verifica-se que as três principais IES privadas em São Paulo, capital, apresentam desempenho inferior nas avaliações institucionais comparados aos da Universidade de São Paulo, por exemplo, que é oficialmente a primeira universidade do país e é uma instituição pública que privilegia a pesquisa. O crescimento registrado nessas instituições privadas não é um fator isolado. Os dados atuais do Censo do Ensino Superior 2012, conforme apresentados neste estudo, afirmam o crescimento em número de matrículas, mas ainda há uma preocupação com a qualidade destes cursos.

Pode-se perceber que as colocações e preocupações de Fernandes (1975) são absolutamente adequadas aos dias de hoje. Outro fator preocupante, que perdura em dias atuais e também foi uma preocupação de Fernandes (1975), é a influência política e social externa educacional, uma vez que um “conglomerado” de instituições superiores estrangeiras está “depositando” seu capital na compra de instituições brasileiras. O interesse é notável, pois o Brasil é um país em crescimento, com uma fatia de mercado educacional em ascensão, cuja preocupação não é de “natureza pedagógica” e sim de natureza capitalista — isto é, de alcançar maiores lucros, mesmo que à custa do sucateamento da educação oferecida em sala de aulas superlotadas, com professores que recebem salários aviltantes e programas e currículos que desprezam a pesquisa e a extensão enquanto sustentáculos do projeto universitário.

Apesar do desenvolvimento das tecnologias não ser uma característica exclusiva do capitalismo, ele é “imperioso” para a manutenção do sistema, cujo foco, não se pode negar, é o aumento da produtividade e da lucratividade na produção de bens de consumo. No caso da EaD, verifica-se o interesse econômico contraposto aos projetos de educação presencial, uma vez que demandam mão de obra que, na perspectiva desses “conglomerados”, é de menor custo e proporciona possibilidade de maior lucro e acumulação de capital.

Boaventura de Sousa Santos (2011) acredita numa reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública. O autor aponta que a crise vem sendo enfrentada pela universidade há muito tempo, mas teve seu agravamento na última década com a crise de hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional.

A crise da hegemonia é compreendida como fator resultante de atribuições funcionais de ideias contraditórias, pois o papel da universidade no passado era formar as mais altas

elites, e hoje é formar de “maneira disfarçada” uma grande quantidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A crise da legitimidade se caracteriza pela perda de consenso dentro das universidades; desse modo, cria-se uma contradição entre a hierarquia do saber, que se restringe a uma minoria, o que leva ao confronto das exigências sociopolíticas, ao se defender uma democratização do Ensino Superior, a fim de formar todo e qualquer cidadão, independentemente de classe social. Por último, mas não menos importante, a crise da institucionalidade é explicada pelo modelo neoliberal, em que as universidades estão abertas para o mercado transnacional, amparado pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio, e, também, estão sendo estimuladas a uma acumulação privada, que acarreta a descapitalização da universidade pública, forçando-as a captar mais recursos. (SANTOS, 2011)

Dentre vários princípios orientadores que o autor apresenta para a reforma democrática e emancipatória da universidade pública — como “enfrentar o novo com o novo”, lutar pela definição da crise e pela definição de universidade, reconquistar a legitimidade, criar uma nova institucionalidade —, gostaria de destacar para o presente estudo o princípio de “regular o setor universitário privado”.

Quanto à universidade privada, e partindo do princípio que a universidade é um bem público, a grande questão é saber se e em que condições pode um bem público ser produzido por uma entidade privada. Tratei o setor privado como consumidor de serviços universitários. Passo agora a centrar-me no setor privado como consumidor de serviços universitários. É um setor internamente muito diferenciado. Alguns produtores de serviços são muito antigos, enquanto outros, a maioria, surgiram nas duas últimas décadas. Alguns têm objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos, enquanto a esmagadora maioria busca fins lucrativos. Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo. Algumas são universidades com excelência em áreas de pós-graduação e pesquisa e enquanto outras chegam a estar sob suspeita de serem fachadas para lavagem de dinheiro ou tráfico de armas. (SANTOS, 2011, p. 104)

No caso do Brasil, infelizmente, concordo com o autor quando se tem conhecimento de instituições chamadas de “faculdades de fundo de quintal” oferecendo cursos de graduação “presencial” aos finais de semana, ou simplesmente uma vez por mês, em troca de diplomas de Pedagogia. Não há dúvidas de que há a necessidade de regulação, de um órgão normatizador e fiscalizador atuando para fazer o que deve ser feito para autuação e impedimento de que este tipo de instituição possa continuar a lucrar com as “fabriquetas de diplomas-lixo”.

É evidente a necessidade de uma reforma no Ensino Superior em nosso país, que garanta a “universalização da educação de qualidade”, seja na modalidade presencial ou a

distância, contemple a luta pela valorização salarial do professor, garanta o estabelecimento de planos de carreira e formação continuada, a fim de que os planejamentos e projetos possam migrar da teoria para a prática.

### 2.3 BREVE HISTÓRICO DO CURSO NORMAL E DO CURSO DE PEDAGOGIA

Os primeiros cursos de formação de professores no Brasil foram conferidos às Províncias, que tinham, entre outras atribuições, a de legislar sobre a “instrução pública”, devendo criar estabelecimentos próprios para esta formação. As primeiras escolas normais brasileiras foram criadas em 1835, no Rio de Janeiro; em 1840, em Minas Gerais; e em 1841, na Bahia. A partir daquele momento, criaram-se instituições semelhantes nas demais províncias brasileiras. (SEESP, 2015)

Em 1846, foi criada a primeira Escola Normal de São Paulo, a qual teve como primeiro professor e diretor o professor Dr. Manuel José Chaves. A escola atendia exclusivamente a alunos do sexo masculino, que, quando aprovados, poderiam ministrar aulas de “instrução primária” sem passar por concursos públicos. Essa escola, ao longo da sua trajetória, de 1846 a 1930, mudou várias vezes de nome e de endereço e sofreu diversas alterações em seu currículo. (SEESP, 2015)

No início, o currículo da formação dos professores era praticamente idêntico ao das escolas primárias, centrado no conteúdo a ser ensinado nas escolas. Ou seja, os professores aprendiam as mesmas disciplinas que faziam parte das escolas primárias. Quanto à organização didática, encontra-se na história diversas críticas a um curso totalmente teórico. Em outros relatórios e documentos históricos, afirma-se que as condições da Escola Normal eram deficitárias, sem material pedagógico, livros, dicionários, e sem mobiliário.

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. (TANURI, 2000, p. 65)

O desprestígio do poder público, a escassa procura e as críticas contundentes levaram à sua extinção, em 1867, por uma simples emenda do orçamento para o exercício de 1867/1868, com a justificativa de falta de alunos. No Anuário de Educação de 1907/1908, consta que em oito anos a escola formou apenas 18 de seus alunos. (SEESP, 2015)

Em 1875, a Escola Normal foi reaberta, em virtude da obrigatoriedade do ensino primário para crianças de 7 a 14 anos do sexo masculino e de 7 a 11 anos do sexo feminino. Na segunda fundação da Escola Normal, a formação do professor era realizada por meio do ensino institucionalizado, ou seja, leitura de livros, estudo metódico e exercícios práticos. Desse modo, a Escola Normal passou a ser “um centro de formação profissional e de difusão do progresso intelectual, e um multiplicador de conhecimentos.” (SEESP, 2015, p. 5)

Em sua terceira fase, nos anos de 1890, após a proclamação da República, houve a reformulação do curso, que passou a ter duração de três anos, com um professor para cada uma das cinco disciplinas e com a criação de escolas-modelo, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas (assim eram chamados os alunos que estudavam na Escola Normal) sob a direção do médico Antonio Caetano de Campos.

A Escola Modelo, anexa à Escola Normal, tornou-se uma referência pedagógica para todo o Estado. Baseado no método intuitivo, foi sugerido o segmento do livro de Norman A. Calkins para o currículo das escolas. “Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana.” (TANURI, 2000, p. 69)

Durante sua existência, essa instituição passou por várias transformações, transformando-se na famosa “Escola Normal da Praça da República”, no “Instituto de Educação Caetano de Campos”, na EEPSG “Caetano de Campos” e na atual EE “Caetano de Campos”.

Apesar das modificações no plano formal-jurídico, o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, tendo significado simplesmente o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de ideias que se iniciara no Império, mais precisamente nas suas últimas décadas. (TANURI, 2000, p. 68)

Em 1909, a partir da publicação da cartilha “Meu Livro”, de Theodoro de Moraes, segundo o método analítico de sentenciamento ou palavração, baseado em plano elaborado por Oscar Thompson, iniciou-se o movimento de produção de cartilhas.

No final dos anos 1920, as escolas normais introduziram novas disciplinas, princípios e práticas inspirados no Escolanovismo, com atenção às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas, articulando-as com o curso secundário.

O Escolanovismo, ou “Escola Nova”, nascido na Europa, teve como um dos fundadores o suíço Adolphe Ferrière e, na América do Norte foi representado pelo filósofo e pedagogo John Dewey. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inicialmente divulgadas por Rui Barbosa, em 1882, sendo um movimento de renovação do ensino.

O movimento da Escola Nova desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país; porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

O movimento teve seu ápice na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus representantes, destacavam-se: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. A atuação desses professores representantes da Escola Ativa ou Pedagogia Ativa, como também ficou conhecido o movimento, se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. As suas ideias e práticas influenciaram uma nova geração de educadores, tais como Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995).

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72)

Lourenço Filho foi o primeiro diretor de Ensino na década de 1930, desnivelando as escolas normais particulares e municipais às estaduais e estabelecendo novas e rigorosas condições para nivelção, elevando a duração do curso normal para quatro anos e o complementar para três anos. Foi importante, para a expansão do Ensino Normal, o surgimento de escolas normais de iniciativa privada e municipal para compensar a falta de instituições na maioria dos estados brasileiros.

A Escola Normal foi transformada no Instituto Pedagógico de São Paulo, no ano de 1931, e assumiu a dinâmica do Ensino Superior. O Instituto Pedagógico era constituído pelo

Jardim da Infância, pela Escola de Aplicação (antes Escola-Modelo “Caetano de Campos”), pelo Curso Complementar, pelo Curso Normal e por um Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico. (SEESP, 2015)

Fernando de Azevedo e sua equipe, em 1933, estruturaram uma grande reforma do ensino normal e criaram o Instituto de Educação composto por jardim de infância, escola primária e secundária, escola de professores, centro de psicologia aplicada à educação, e centro de puericultura. Naquele momento, o ensino normal foi elevado a nível superior.

Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), o Instituto de Educação foi incorporado pela instituição. Em 1938, o governo eliminou o Instituto de Educação, encaminhando seus professores para a seção de Educação da Faculdade de Filosofia da USP. Na ocasião, quando se desvinculou da Universidade de São Paulo, a Escola Normal perdeu a condição de curso superior, voltando ao seu nível anterior. Seus outros cursos permaneceram, servindo de suporte à futura Escola “Caetano de Campos”, que recebeu esse nome em 1939.

O curso de Pedagogia surgia em 1939, com a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Assim, o esquema de licenciatura passou a ser conhecido como “3 + 1”, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo e mais um ano dedicado ao curso de Didática para a formação do licenciado. (TANURI, 2000)

No ano de 1961, estipulou-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, mantendo o esquema “3 + 1”, sendo composto por sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CEF) e mais duas que poderiam ser escolhidas pela instituição. Esta regulamentação centralizava a organização curricular com o intuito de manter um único conteúdo de especificidade do bacharel em Pedagogia e oferecer a possibilidade de transferências de alunos em todo o território nacional. No parecer CFE n. 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; com a preocupação de introduzir o Estágio Supervisionado na última disciplina.

O parecer CFE 252/1969, que dispunha sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Pedagogia, indicou como finalidade do curso preparar profissionais da educação, assegurando a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O parecer também estabelecia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos. Como licenciatura, permitia ao professor ministrar aulas nos cursos normais, e também permitia o magistério dos anos iniciais de escolarização.

Na década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, formando, no Curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental, como também na gestão escolar.

Apesar de todas as iniciativas registradas nas últimas décadas (1980 e 1990), o esforço ainda se configura bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade de formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acaba por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis. (TANURI, 2000, p. 85)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9.394/1996 —, ficou estabelecido que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, conforme artigo 62.

A lei estabeleceu como norma a formação em nível superior, mas admitiu por muitos anos a formação dos professores nos cursos normais, em nível médio. Os cursos normais ainda subsistiram por muitos anos em São Paulo, com várias propostas e projetos em nível governamental e político, subsistindo até a atualidade em alguns estados brasileiros, que ainda formam professores em cursos de nível médio.

Apesar de várias conquistas na formação de professores, com relação aos pareceres regulamentados e inclusive com as diretrizes dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006c), a formação dos professores em nível superior continua a ser um desafio.

Os salários muito baixos estão no topo da lista de motivos que desmotivam os jovens na busca da formação docente. Além disso, a inadequação dos currículos na Educação Básica, no que se refere aos interesses de classe das milhares de comunidades onde se situam as escolas de Educação Básica, acaba por decretar um divórcio entre a escola e a comunidade. A inadequação metodológica do ensino, a inexistência de professores comprometidos com os compromissos de classe da população em geral, a subordinação perpétua aos interesses dominantes, também se colocam como desafios para a formação de professores.

Pouco a pouco, as classes populares vêm conseguindo conquistar seu espaço na universidade, mas, em contrapartida, os cursos mais acessados pelas camadas populares estão se transformando nos cursos menos valorizados do mundo acadêmico, especialmente os cursos de licenciatura em geral e, mais especificamente, os cursos de Pedagogia.



## 2.4 SABERES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Para Paulo Freire (2011a), a educação é um ato de amor, que também se reflete como um ato de coragem. Deve-se analisar a realidade e buscar o diálogo, e não ditar ideias, além de trabalhar com o educando, e não por ou para ele, e este ato não significa copiar ações freirianas, mas sim reinventá-las.

Entendendo que a relação do professor com os saberes no Ensino Superior, de modo algum se restringe à transmissão de conhecimentos prontos, apresento a seguir os saberes pedagógicos que, segundo Tardif (2006) e Freire (1996), são necessários à formação do professor.

Parte dos professores do Ensino Superior dos Cursos de Pedagogia tem a sua formação inicial no curso de Pedagogia, na área das Ciências Humanas, no caso do Brasil, ou das Ciências da Educação, como é o caso da formação inicial de outros países. Como visto anteriormente, é recomendável a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* para o exercício profissional do Ensino Superior, embora não seja a realidade de muitas instituições privadas, principalmente em outros estados brasileiros.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. (TARDIF, 2006, p. 36)

Na perspectiva de Tardif (2006), a prática do professor é uma atividade que mobiliza diferentes saberes que são chamados de *pedagógicos*. Quando concluímos a nossa formação, saímos da universidade com os saberes pedagógicos organizados na forma de doutrinas ou concepções, reflexões sobre algumas formas de saber-fazer e sobre técnicas que se incorporam ideologicamente à profissão docente.

O autor ainda explicita outros saberes, entre eles os saberes disciplinares, que se apresentam por meio dos grupos sociais, e são transmitidos nos cursos dentro das universidades, oriundos da tradição cultural que assim estão inseridos. “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2006, p. 38)

Tardif destaca, ainda, os diversos saberes curriculares, os quais também fazem parte da formação profissional do professor do Ensino Superior. São aqueles apresentados nas instituições sob a forma de programas das disciplinas, de conteúdos, de objetivos, métodos, sistemas de avaliação das diferentes disciplinas que os professores aplicam ou deveriam aplicar, fazendo parte dos seus deveres profissionais.

No decorrer de sua experiência profissional, da sua prática, o professor do Ensino Superior desenvolve seus saberes específicos, que são provenientes da sua prática educativa diária que se constituem do conhecimento adquirido na prática profissional, nas relações que troca com os seus pares. Esses saberes experienciais, individuais e coletivos, originam-se da prática cotidiana e são por ela validados, fazendo com que o professor adquira segurança em seu saber-fazer.

Os professores do Ensino Superior deveriam ocupar uma posição de destaque, mas são desvalorizados socialmente, no campo dos seus próprios saberes. Os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores se incorporam na prática profissional docente. Em alguns momentos, a relação que o professor mantém com os saberes é a de transmissor e de portador, mas não efetivamente como autor desses saberes.

Em suma, pode-se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes. De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos anteriormente, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância — social, institucional, epistemológica — que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (TARDIF, 2006, p. 42)

Freire (2011b), a partir da perspectiva epistemológica dialógica, faz um convite aos professores para que assumam uma educação problematizadora em que, revestidos de sua cultura, como atores e autores dos seus próprios saberes, na medida em que se apropriam e se tornam sujeitos cognoscentes, deixam o ato de transmitir ou narrar conhecimentos tornando-se mediadores dos alunos, levando-os ao diálogo. Freire (2011b, p. 109) explicita que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”

O alerta de Paulo Freire é para uma reflexão crítica sobre a prática do professor, que deve relacionar teoria e prática fazendo um convite a conhecer “alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista” (FREIRE, 2011b, p. 24), considerando-os como conteúdos obrigatórios à formação docente. É pertinente esclarecer que o autor se referia à

formação de professores de diferentes níveis da educação, considerando-os em suas diversas modalidades. No caso do presente trabalho, os saberes necessários à ação educativo-crítica estão especificamente referenciados ao professor do Ensino Superior na formação dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Conforme o autor, ao referir-se à prática docente, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos alunos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural. Ensinar não é transmitir o conhecimento adquirido em teorias, o conhecimento “não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica —, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”. (FREIRE, 2011b, p. 47)

Nesse sentido, o autor reafirma que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, programado, mas não determinado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e exige curiosidade e pesquisa. Assim, acrescenta que ensinar é uma especificidade humana e que, conseqüentemente, exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige o reconhecimento no sentido do professor assumir sua identidade cultural, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, como também disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Freire (1996) deixa explícito que “não há docência sem discência”, ressaltando que os saberes considerados são indispensáveis tanto à prática docente de professores críticos e progressistas quanto à de professores conservadores e tradicionais, ou seja, são saberes necessários a todos os professores, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

Com relação à formação de professores, o autor destaca e apresenta em seus escritos diversos saberes necessários em uma relação de ensino-aprendizagem, focando que professor e aluno ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Desse modo, destaca-se à reflexão alguns desses saberes a fim de sustentar-se a importância da formação do professor do Ensino Superior a distância, deixando explícito que os saberes aqui não mencionados não são menos importantes do que os mencionados, ou que não façam parte da formação do professor a distância.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 15)

A pesquisa é uma atividade que deve fazer parte do cotidiano do professor. Ao perceber que é um ser inacabado, em construção, o professor reconhece que o conhecimento deve ser construído e reconstruído o tempo todo. Portanto, pesquisa e ensino estão intrinsecamente relacionados à prática educativa do professor, de tal modo que um docente que não pesquise enquanto ensina não deveria ser considerado um professor. Seria, no máximo, uma espécie de “dador de aulas”.

Segundo o autor, ensinar exige criticidade, envolvendo a promoção da ingenuidade para a consciência crítica, e deve ser o objetivo da prática educativa. Assim, o professor precisa questionar-se a respeito de como melhorar os seus conhecimentos e a sua prática educativa, refletir sobre a consciência (sua e de seus alunos) do inacabamento humano, a fim de se tornarem seres capazes de aprender e melhorar para transformar o mundo.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 22)

É importante que o professor propicie aos alunos condições de aprenderem a experiência de assumir-se como homens sociais e históricos, que pensam, se comunicam, têm sonhos e realizações, que têm raiva, mas também amam. Freire cita esse saber necessário à prática educativa afirmando que “ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Freire (2011a) explicita que somente se pode fazer uso da cultura apropriando-se dela, uma vez que cada homem faz parte do universo cultural. Ele parte do princípio de que a cultura é uma das características do ser humano, pois só o homem pode desenvolver culturas, por se tratar de um ser ético e criativo.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, Freire afirma que esse saber é um imperativo ético que o professor desrespeita quando anula a curiosidade do estudante, não

permite que o aluno questione, menospreza o seu gosto estético, a sua inquietude, banaliza a sua linguagem, mantendo distância das condições culturais dos seus educandos. O autor ainda complementa que a capacidade que o educador tem de ensinar decorre da capacidade que tem de apreender a realidade e, mais do que isso, da capacidade de transformar a natureza — e, por conseguinte, a sua própria realidade —, transformando-se a si mesmo, constituindo-se em sujeitos históricos.

Outro saber necessário ao educador, na concepção de Freire, apresenta a convicção de que toda a mudança é possível. A frase de Freire (1996, p. 46) — “O mundo não é. O mundo está sendo.” — reflete a possibilidade dessa mudança por meio da transformação de posturas rebeldes para posturas revolucionárias. O autor adverte que não há como mudar algumas situações, mas cabe aos educadores progressistas conscientizar o educando de que é possível e preciso lutar pelos seus ideais, superando a condição de mero objeto da história, transformando-se em sujeito produtor dessa história. “O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.” (FREIRE, 1996, p. 52). Um dos saberes importantes da prática educativa deve ser o de instigar a curiosidade espontânea, incitar o aluno a transformar o senso comum em curiosidade epistemológica para poder averiguá-la, testá-la e comprová-la. A curiosidade é uma das características que move professor e aluno, levando-os à busca de novos conhecimentos.

O professor tem a necessidade de conhecer o perfil dos seus alunos, o contorno ecológico, social e econômico da comunidade da qual fazem parte. Desse modo, conseguirá facilitar o diálogo e encurtar a distância entre si e a realidade hostil, em que, na maioria das vezes, vivem seus alunos. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1996, p. 86)

Por fim, Freire afirma que “ensinar exige querer bem aos educandos”, de modo que a prática educativa do professor não poderá, em momento algum, ser uma experiência fria, estritamente intelectual. O professor deve ser afetivo e amoroso, não no sentido de sentir piedade dos alunos, mas no sentido da empatia, de colocar-se no lugar do aluno e compreender os seus sonhos e esperanças.

Em “Pedagogia da Autonomia”, ressalto os pensamentos do autor no que se refere à importância da reflexão quando pensamos a formação docente e a prática educativo-crítica.

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de um objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 23)

A realidade da universidade, nas relações entre docência e discência, apresenta-se com características surreais quando analisada na perspectiva sugerida por Freire. Os professores distanciam-se dos alunos na medida em que vão ascendendo em sua carreira acadêmica. É comum escutar “doutores” se referindo aos graduandos com desprezo e preconceito. Desperta curiosidade o número de doutores que só se dispõem a conferenciar se for para alunos de pós-graduação, para não “perderem seu tempo” com alunos de cursos de formação inicial.

Nos cursos de Pedagogia, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, o discurso da formação democrática está sempre presente, mas são muitos os docentes que utilizam seu “poder de dar notas” como instrumento de controle dos graduandos. Advertem-se os graduandos a procurarem, em sua prática como professores que serão, elaborar avaliações formativas, que não castiguem ou humilhem seus futuros alunos, mas no momento de avaliá-los utiliza-se de meios contrários aos apresentados no discurso, exigindo-se a realização de avaliações tradicionais que destacam mais os erros do que os acertos dos graduandos.

A perspectiva dialógica que se busca encontra ressonância em Paulo Freire (2011b), que afirma que a educação é comunicação, é diálogo, não é transferência de saber, mas sim um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. A possibilidade do professor tutor da EaD é lograr uma nova estrutura para o Ensino Superior com formas básicas de estudo: autoaprendizagem, aprendizagem *online* e interação social. O aluno participa de qualquer lugar ou espaço, e em qualquer momento ou tempo.

Entretanto, é comum verificar-se professores que atuam no ambiente virtual de forma semelhante àquela utilizada em sala de aula: postagens de atividades com prazos insuficientes para realização da aprendizagem, atividades facilitadas que, ao invés de exigir o máximo dos discentes, facilitam-lhe o avanço a etapas seguintes da sua formação, sob a desculpa de que não tem jeito mesmo, pois, pela produção que eles (os alunos) apresentam, se for exigente, o professor terá que reprovar a maioria dos alunos.

Tanto Freire quanto Tardif apresentam, a partir de perspectivas diferenciadas, importantes saberes para a formação e para a prática docente, mas o *modo operandi* da

universidade mantém os cursos em formatos aparentemente modernos e tecnologicamente avançados, mas obsoletos na realidade que se configura nas relações entre docentes e discentes.

## 2.5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Belloni (1999) destaca que, desde os anos de 1980, há duas correntes teóricas predominantes evidentes no campo da Educação, em geral, e da EaD, em particular.

A primeira corrente, defendida e apresentada por Peters (2012), faz uma analogia entre a EaD e a indústria da educação, reverenciando o modelo fordista, mecanizando e transformando a educação em produto de massa para o mercado de massa.

Estudo a distância é um 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. (PETERS, 1983, citado por BELLONI, 1999, p. 111)

Otto Peters (2012), professor emérito do Instituto de Ciência do Ensino e Pesquisa da Educação da Fernuniversität — Universidade a Distância, na cidade de Hagen, Alemanha —, analisa a EaD como uma forma de educação industrializada que envolve a racionalização, a divisão do trabalho e a produção de massa. A observação do autor foi duramente criticada por outros autores e representantes da EaD em diversos países do mundo.

A segunda corrente teórica aborda uma proposta de educação mais aberta e flexível; procura atender às demandas sociais, porém, segue também o modelo industrial, caracterizado no pós-fordismo ou neofordismo. O modelo pós-fordista da EaD apresenta-se como descentralizado quanto à divisão do trabalho e conservador em relação à integração entre os diferentes modos de estudo (presencial e a distância). A equipe acadêmica, no modelo pós-fordista, deveria manter controle e autonomia sob os seus cursos e ajustar currículos e métodos, atendendo às necessidades dos alunos. (STEVENS, 1996; GIDDENS, 1995, citados por BELLONI, 1999)

Essas duas tendências coexistiram por quase uma década, mas, segundo Belloni (1999, p. 11), foi a partir dos anos 1990, “no contexto das transformações políticas e econômicas e

das agendas de uma nova fase do capitalismo”, que a corrente teórica behaviorista perde espaço na educação para correntes menos tecnocráticas e mais humanistas. Atualmente, a maioria dos especialistas concorda que os objetivos e as estratégias da EaD em alguns momentos estão sendo redefinidos, ou deverão ser redefinidos sob novos paradigmas. Novas demandas surgem no campo da educação representadas por um estudante contemporâneo e atuante em seu espaço e tempo.

Pierre Levy (1993), filósofo e sociólogo da cibercultura, afirma que não se trabalha mais com a inteligência individual, mas com a inteligência coletiva — conexões entre as pessoas construindo o conhecimento e elevando a produção contemporânea a uma nova produção. O autor também afirma que a inteligência coletiva é muito mais do que a soma das contribuições individuais, é um conhecimento construído e compartilhado por todos os participantes do ciberespaço. Assim, o ciberespaço é entendido como o espaço virtual para a comunicação disposto por meio da tecnologia.

Desse modo, concordando com o autor, os docentes não devem insistir em uma prática pedagógica tradicional; não há mais espaço para aulas centralizadas em conteúdos, para a apresentação de um único saber pelo professor, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Até pouco tempo atrás, a sala de aula tradicional, que se conhece bem, organizada com carteiras enfileiradas e com a mesa do professor à frente dos alunos, era o ambiente formal que supria a necessidade de aprendizagem do aluno. Alunos assistiam a suas aulas com olhares fixos, expressões atentas e silenciosamente ouvindo o discurso do professor, pois era o detentor do conhecimento e compunha o ambiente de aprendizagem.

Nos dias de hoje, esse ambiente de aprendizagem ensaia a possibilidade de se transformar em outro cenário, em tempo real ou virtual. Vem sendo alterado, de forma lenta, mas definitivamente, pelas relações entre professor e alunos, as quais se modificam, se transformam, na medida em que emerge um espaço dialógico de interação. Partindo desse novo princípio em que todos os que participam trocam saberes, constroem-se e reconstroem-se conhecimentos, que não partem de uma mesma fonte e muito menos chegam do mesmo modo para todos os alunos. Essa nova realidade educacional que vem se configurando está dando corpo ao que está sendo chamado de *comunidade de aprendizagem*.

Em uma comunidade de aprendizagem não há um único saber, um único indivíduo como dono desse saber, como um professor tradicional, mas há um grupo de pessoas que trocam seus saberes numa construção coletiva. Segundo Levy (1993, p. 28), inteligência coletiva é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.



A construção coletiva desses saberes se dá sob a forma de aprendizagem colaborativa. Assim, os ambientes de aprendizagem colaborativa são valorizados por muitos educadores porque atendem os princípios da produção coletiva dos conhecimentos entre alunos, professores e profissionais de diferentes áreas.

O autor apresenta o ciberespaço como suporte da inteligência coletiva e como uma das principais condições do seu desenvolvimento. Mas atente-se: porque o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, afirma o autor que apenas fornece à inteligência coletiva um ambiente propício.

Desse modo, surge um novo espaço por meio da Internet, considerado como ciberespaço, definido “como espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 2010, p. 94); espaço em que professores e alunos se encontram com os seus interesses, em que surgem novas produções textuais, conceitos e abordagens conscientes de uma prática cultural, mobilizados por questões sociais, políticas, filosóficas, e éticas.

Gomez afirma que

Assim como os jornais, as revistas, o rádio, o telefone, a TV, os filmes e os DVDs são produtos de uma cultura e geram cultura e sociabilidade em seu entorno, a internet como um artefato cultural tem gerado a cibercultura, produto de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica graças à convergência das telecomunicações com a informática. (GOMEZ, 2010, p. 16)

Segundo Pierre Levy (2010) não se está referindo a uma nova cultura, mas a uma transformação profunda da cultura deste novo tempo. Desse modo, a cibercultura representa as relações sem fronteiras, sendo um compartilhamento de saberes e cultura entre os grupos de participantes.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre *links* territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato. (LÉVY, 2010, p. 130)

Segundo Lévy (2010), a cibercultura apresenta três elementos essenciais que orientam o seu desenvolvimento: o primeiro deles é a importância das conexões, ou seja, os vínculos entre os participantes das comunidades virtuais gerando a comunicação universal. O segundo

elemento é a formação das comunidades virtuais que são construídas a partir dos interesses mútuos, conhecimentos, objetivos comuns em um processo de troca e cooperação independente em que cidade, região ou país se situa, ou mesmo das suas filiações institucionais. O terceiro e último elemento, como também o seu objetivo final, é a inteligência coletiva, que define como a sistematização, a construção coletiva dos saberes e trocas culturais.

## 2.6 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que, na construção da identidade, é primordial que o professor reflita e se aproprie das práticas educativas de sala de aula. Também é importante que troque relações profissionais com os seus pares, de modo a aprender e ensinar em suas trocas e interações. O professor do Ensino Superior necessita superar as formas individuais e solitárias que envolvem os processos de planejamento, execução e avaliação das aulas e interagir com os seus grupos de trabalho, permitindo a criatividade e a reinvenção das suas próprias práticas docentes compartilhando com o coletivo docente.

Nóvoa (1992) corrobora a ideia de Pimenta e Anastasiou e apresenta três processos que considera essenciais na construção da identidade do professor: o desenvolvimento pessoal, que se refere à história de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente, formação continuada e saberes experienciais; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

O processo de construção de identidade do professor do Ensino Superior deve ser realizado de uma forma reflexiva, a partir de um posicionamento investigativo, sendo iniciado de uma forma individual, do próprio professor para o coletivo, incorporando-se nas instituições.

Desse modo, as condições de trabalho são essenciais para que os professores do Ensino Superior garantam seus vínculos empregatícios, remuneração adequada e condições de autonomia para participarem do projeto de planejamento, execução e avaliação dos seus próprios conteúdos disciplinares.

Conforme Aretio (1999) e conforme a constatação apresentada na pesquisa de campo, pode-se dizer que o professor do Ensino Superior é coagido pelas faculdades e universidades

a inserir-se no mercado do teletrabalho, até mesmo porque as novas tecnologias de informação e comunicação são consideradas como dispositivos de ensino e, na maioria das vezes, esse professor não fez a opção pela modalidade a distância, mas essa modalidade foi incorporada no seu pacote de aulas.

O termo *teletrabalho* na língua portuguesa ainda é pouco encontrado e pesquisado. Entende-se o teletrabalho como atividade profissional fora do espaço físico da entidade empregadora — no caso do professor, fora da IES —, com auxílio de tecnologias de comunicação a distância e de transmissão de dados. Apesar de o termo ter surgido antes do aparecimento da Internet e ser encontrado recentemente nas literaturas francesa e inglesa, “o termo teletrabalho é entendido como atividade profissional exercida a distância, geralmente no domicílio, recorrendo às novas tecnologias telemáticas (internet, e-mail, telefone, celular, etc.)”. (MILL, 2012, p. 63)

O autor oferece uma visão crítica, relativa ao professor tutor, que merece destaque ao revelar em suas investigações que o trabalho do professor da EaD se “mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado”. (MILL, 2012, p. 45 e 46)

Essa realidade indica que o professor da EaD ainda não está profissionalizado, não há uma legislação trabalhista específica para a contratação do professor tutor, há pouca seriedade ou depreciação com relação ao professor presencial nesse campo de trabalho. Pela experiência no mercado de trabalho, verifica-se que várias universidades privadas contratam os professores da EaD de acordo com os seus interesses financeiros, fazendo diferenciação nos valores das aulas, contratando-os por valor menor do que o que pagam para os professores que trabalham com aulas presenciais. Outras IES privadas contratam os seus professores da EaD por meio de bolsas, com valores fechados ou por meio de acordos contratuais, pagando-os pelas aulas da EaD fora do regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que rege a forma de contratação dos professores do Ensino Superior das universidades privadas.

Além disso, mais do que na docência presencial, o trabalho pedagógico virtual é dinâmico, complexo, coletivo e fragmentado — o que também está diretamente relacionado à profissionalização da docência de modo geral. Nesse sentido, a docência virtual pode ser analisada de uma perspectiva pedagógica (como colaboração e interatividade) ou de uma perspectiva trabalhista (como fragmentação e coletividade de trabalhadores). (MILL, 2012, p. 46)

Enquanto as universidades brasileiras continuarem a copiar ou transpor o modelo presencial para a EaD, seja com relação aos conteúdos, metodologia e avaliação, seja quanto

às condições trabalhistas, seja quanto a adaptarem os mesmos gestores e a professores, não ocorrerá o avanço, o desenvolvimento e melhoria de qualidade.

### 3 ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos.*

Pierre Levy, 2010

Nas últimas décadas, vários autores e pesquisadores têm apresentado que o surgimento da EaD, no mundo e no Brasil, é marcado por uma trajetória de obstáculos e sucessos. No mundo, a primeira notícia registrada do “[...] método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA), que enviava lições todas as semanas para os alunos inscritos”. (NUNES, 2009, p. 2)

O autor aborda os primeiros movimentos da EaD no panorama mundial: em 1840 na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência; o Skerry’s College, em 1880, ofereceu cursos para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. A partir dessas datas, não somente nos Estados Unidos, mas outras experiências em cursos preparatórios, profissionais e de extensão da EaD foram surgindo em países da Europa, Austrália, Cuba, Canadá, Bangladesch, China, Indonésia, Japão e outros mais.

Com relação à EaD no Brasil, pesquisas realizadas por Alves (2009) mostram que, antes do ano de 1900, apareceram anúncios nos jornais do Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência. Nos vinte anos seguintes, a modalidade a distância no Brasil efetivava-se somente pelos correios, com o envio de materiais didáticos entre alunos e professores particulares.

A partir do ano de 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por meio de iniciativa privada, cuja principal função era possibilitar a educação popular. Naquele momento, os programas educativos se multiplicaram e repercutiram em várias regiões do Brasil e no mundo. Vários projetos por meio da educação via rádio merecem destaque nessa época no Brasil, tanto por conta da iniciativa privada quanto por ações governamentais.

Porém, nosso objetivo não é apresentar a história da Educação a Distância, mas abrir o cenário para adentrarmos no foco principal desse estudo, que é a EaD no Ensino Superior por meio da Internet.

Segundo o Ministério da Educação,

[...] a EaD é a 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, 1996)

Corroborando essa definição, o governo editou o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revoga o Decreto n. 2.494/1998 e regulamenta o art. 80 da LDB – Lei n. 9.394/1996.

Considera-se como ponto de partida do nosso cenário, a chegada dos computadores no campo do Ensino Superior que ocorreu na década de 1970. Naquela época, os equipamentos eram imensas máquinas e tinham alto custo para as instituições, chegando ao Brasil por meio das universidades, difundindo-se ao longo do tempo na área educacional, tempo esse em que os computadores pessoais e, principalmente, a chegada da Internet ajudaram na propagação da Educação a Distância por meio dos AVAs no sistema educativo brasileiro.

Em 1980, o governo federal credenciou a ABT para ministrar “cursos de pós-graduação lato sensu de maneira não convencional, através de ensino tutorial”. Segundo a legislação da época, os credenciamentos eram analisados pela Capes e definidos pelo CFE, após o acompanhamento da SESu do MEC. O parecer n.º 891, aprovado pelo CFE em 7 de agosto de 1980, possibilitou o funcionamento de 12 cursos, distribuídos em cinco áreas de conhecimento. A autorização foi dada por dois anos e mais tarde prorrogada por mais 18 meses. (ALVES, 2009, p. 11)

Alves (2009) menciona que, em 1998, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi a primeira no Brasil a implantar efetivamente cursos de graduação a distância e que a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi a primeira universidade a receber o parecer oficial de credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o oferecimento de curso oficial a distância.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Brasil, há espaço para a oferta de cursos na modalidade a distância em todos os níveis educacionais, inclusive no Ensino Superior. A partir dos anos 1990, sob uma tendência política de privatizações e concessões, abriram-se novos espaços para as organizações atuarem no âmbito escolar, sujeitas à regulamentação do governo, surgindo oportunidades para as IES privadas organizarem os cursos na modalidade a distância.

Outro documento, não menos importante para essa expansão, é o Plano Nacional de Educação (PNE), que também contribuiu no sentido de determinar a elevação da taxa de matrícula no Ensino Superior, em que se reconhece a contribuição das instituições privadas, que absorvem uma porcentagem maior do que as instituições públicas dentre aqueles que

querem fazer um curso de nível superior e, por motivos econômicos, não têm acesso a uma instituição pública do Ensino Superior.

Em setembro de 2014, um resumo do Censo da EaD do Brasil 2013, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), comparou os novos dados aos resultados de 2012, o que apresentou o crescimento de 64% nas matrículas durante o período. As instituições que oferecem cursos na modalidade a distância estão otimistas, pois, para 82% das pesquisadas, o número de matrículas ainda crescerá em 2015.

Desse total, 40,3% das matrículas foram realizadas em cursos livres, 31,4% nos autorizados e reconhecidos e 28,3% em disciplinas de cursos presenciais que podem ser realizadas na modalidade a distância. Nos cursos reconhecidos, a maior parte das matrículas se localiza nos cursos de graduação do Ensino Superior, seguidos da pós-graduação, inclusive os mestrados, MBAs e outros de especialização *lato sensu*. Os cursos livres são aqueles que não precisam de autorização do MEC para funcionar, são cursos de atualização ou aperfeiçoamento pessoal ou de aprimoramento profissional.

A maior parte das instituições respondentes é de caráter educacional privado com ou sem fins lucrativos (41,7%), localizadas nas regiões Sudeste e Sul. As IES públicas (federais, estaduais e municipais) correspondem a 22,3% dos respondentes, sendo que a maioria está localizada nas regiões Sudeste e Nordeste. A pesquisa mostrou que se manteve em 2013 a mesma tendência observada nos anos anteriores.

Há uma diversidade nos projetos da EaD praticados no país, a região Norte, por exemplo, com 84% dos cursos realizados nas instituições públicas federais, se contrapõe à região Sul, com 91% dos cursos nas instituições privadas.

Ainda segundo a ABED (2015), a maior parte das instituições que participaram da pesquisa são da região Sudeste, 40%; seguida pela região Sul, 22%; região Nordeste, 17%; região Centro-Oeste, 16%; e região Norte, 5%.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o curso de Pedagogia somava mais de 273 mil matrículas e, naquele mesmo ano, foi o curso que registrou o maior número de estudantes em graduações a distância no Brasil.

O resumo técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2012, editado em junho de 2014, também corrobora os resultados apresentados pela ABED, demonstrando que 12,6% das IES são públicas e 87,4% das IES no Brasil são instituições privadas. Mostra também que 48,6% das IES do país estão localizadas na região Sudeste. A região com menor número de

IES é a Norte, com 154 IES, seguida pela região Centro-Oeste, com 236 instituições. Em conjunto, as duas regiões representam 16,1% do total das IES do Brasil.

Conforme previsto no Art. 80 da LDB — Lei n. 9.394/96 —, a instituição empenhada em oferecer cursos de nível superior a distância obrigatoriamente deve solicitar credenciamento específico à União. Credenciamento e credenciamento de instituições de Ensino Superior e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação são modalidades de atos autorizativos realizados pelo MEC.

Art. 7º - Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei n. 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância, e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2005)

Ainda segundo as orientações do portal do MEC, os processos de credenciamento de EaD, novos e em tramitação, devem ser complementados, junto ao Inep, com a lista de endereços dos polos em que a Instituição do Ensino Superior pretende realizar atendimentos presenciais, conforme previsto na Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007.

As Universidades e Centros Universitários que são credenciados para oferta de cursos de nível superior a distância podem, no uso de sua autonomia, de acordo com o Parecer do Centro de Ensino Superior/Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) n. 301/2003,<sup>3</sup> criar novos cursos de nível superior sem a necessidade de autorização do MEC, estando submetidos somente aos processos de reconhecimento.

Cabe ressaltar, segundo orientações do próprio MEC, que, conforme o parágrafo 2º do art. 28 do Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006,

A criação de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde. (BRASIL, 2006a)

<sup>3</sup> Homologado em 6 de agosto de 2004, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 9 de agosto de 2004, seção 1, p. 26.



Vale lembrar que a Portaria n. 1.369, de 08 de dezembro de 2010, especifica a autorização em caráter experimental, às Instituições Federais de Ensino Superior, para a oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância.

### 3.1 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

No ano de 2005, conforme o primeiro edital, publicado em 20 de dezembro, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo MEC, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão do Ensino Superior. Conforme definição do governo, no próprio portal UAB informa que se trata de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Estado de Educação (SEED /MEC), a Diretoria de Educação a Distância (DED) e a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), com vistas à expansão do Ensino Superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 8 de junho de 2006, o Decreto n. 5.800 (BRASIL, 2006b) instituiu o Sistema UAB para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas do Ensino Superior no País.”

É um sistema integrado por universidades públicas, nos níveis governamentais federal, estadual e municipal, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim que as instituições façam parte do Sistema da UAB, oferecem gratuitamente cursos de nível superior: bacharelados, licenciaturas, tecnológicos e especializações, no âmbito da formação inicial e continuada na modalidade a distância.

É importante destacar que o Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais apresentados no portal UAB (2014): expansão pública do Ensino Superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação do Ensino Superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em Ensino Superior a distância no país; e financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em Ensino Superior na modalidade a distância.

Em pesquisa apresentada em 2014 (UAB, 2014), informa-se que o Sistema UAB é integrado por 88 instituições, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets). O crescimento do sistema é visível, pois, entre o ano de 2007 e o de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial, com 187.154 vagas criadas, e, em agosto de 2009, foram selecionados mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equilibrar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, foi planejada a criação de cerca de mais 200 polos.

A UAB continua a apoiar a formação de professores com a oferta de vagas não presenciais para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. Essas vagas atendem a demanda levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire pelos professores brasileiros. Além desse apoio, a UAB atende a chamada demanda social por vaga de nível superior.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgou no portal UAB/Capes (2015), no início deste ano, o convite às Instituições Públicas de Pessoal de Nível Superior (Ipes), integrantes do Sistema UAB, para apresentação de propostas visando à oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância voltados, prioritariamente, para a formação de profissionais da educação básica no país. A previsão é de 250 mil novas vagas, a serem preenchidas pelos novos alunos até meados de 2015.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “entre 1998-2008, a proporção dos jovens cursando o ensino superior dobrou no país de 6,9% para 13,9%”. Além de ter um baixo nível de alunos em idade apropriada cursando a educação superior, o Brasil conta com professores do ensino fundamental sem formação superior ou com formação, mas atuando fora de sua área específica. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), há 381.214 professores da educação básica matriculados na educação superior, dos quais 206.610 fazem cursos presenciais e 174.604 de educação a distância. Na modalidade a distância, o curso de Pedagogia, por exemplo, conta com mais de 50% dos educadores (192.965), o de Letras, com 44.754, o de Matemática, com 19.361 e o de História, com 14.4781. (GOMEZ; SILVA; VICTOR, 2013, p. 134)

Atualmente, estão cadastradas como participantes do Sistema UAB, para oferecer vagas no curso de Pedagogia, com duração de 8 módulos semestrais, 46 instituições públicas federais e municipais distribuídas entre as regiões do Brasil, com vários polos entre as cidades dos estados brasileiros. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), participantes do Sistema UAB, são as responsáveis pela seleção e contratação de coordenadores, professores e tutores de seus cursos. (UAB, 2014)

A contratação desses profissionais, tanto para os cursos de formação inicial quanto continuada do Sistema UAB, é feita por meio de bolsas de estudo e pesquisa, com duração máxima de quatro anos, concedidas pela Capes/MEC, conforme disposto na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CNE/FNDE) n. 26, de 05 de junho de 2009. No caso, as instituições públicas têm autonomia para disporem de critérios de seleção dos professores e tutores por meio de editais que são disponibilizados em seus respectivos sites e os candidatos passam por um processo seletivo.

Os bolsistas recebem o valor mensal conforme as atribuições que exercem dentro de cada função, não sendo permitido o acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa de agências de fomento federais. Os profissionais previstos para o acompanhamento dos cursos oferecidos pela UAB são: coordenador de curso, coordenador de tutoria, professor-pesquisador, tutor e coordenador de polo.

Deve-se lembrar que, para o presente trabalho, cujo foco é o professor da EaD, explicitar-se-ão as atribuições e exigências da função do professor-pesquisador e do tutor, segundo o MEC/FNDE, pois são atribuições e exigências que podem se equiparar às do professor da EaD no Ensino Superior da rede privada.

O professor-pesquisador é o profissional designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, o qual atua nas atividades de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB. São atribuições do professor-pesquisador: elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; adequar conteúdos, materiais didáticos e bibliografia utilizada para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; participar e atuar nas atividades de formação desenvolvidas na instituição de ensino; desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; desenvolver as atividades docentes na formação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologias previstos no plano de formação; desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano do curso; apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório de desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologias e

materiais didáticos para a modalidade a distância e elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/Capes/MEC, ou quando solicitado.

Para ser contratado como um professor-pesquisador bolsista, o candidato deve comprovar experiência de três anos no magistério superior, sendo enquadrado na categoria professor-pesquisador I e recebendo a bolsa mensal no valor de R\$ 1.200,00. O candidato que não comprova experiência mínima de três anos, mas tem formação mínima em nível superior e experiência de um ano no magistério superior ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, enquadra-se na categoria professor-pesquisador II, recebendo a bolsa mensal no valor de R\$ 900,00.

O tutor é o profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. O tutor deve possuir formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior. Caso não seja comprovada essa experiência, deve comprovar formação pós-graduada ou vinculação a programa de pós-graduação para poder exercer a função e receber a bolsa no valor de R\$ 600,00.

Segundo a UAB, as atribuições do tutor são mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; acompanhar a regularidade de acesso ao AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria e apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

Na Universidade Aberta do Brasil,

Esses polos são mantidos pelos governos de estados ou pelas prefeituras municipais e procuram oferecer, aos alunos, toda a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que possam acompanhar os cursos a distância. Cada polo conta com a seguinte estrutura de profissionais: coordenador de polo — responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica; tutor presencial; técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso; técnico em informática; bibliotecária e auxiliar para a secretaria. (GOMEZ; SILVA; VICTOR, 2013, p. 140)

Existem diferentes plataformas sendo utilizadas no sistema da UAB; não há exigência ou obrigatoriedade em escolher determinado AVA para desenvolver as atividades na

modalidade semipresencial ou EaD. A plataforma Freire e a plataforma Moodle são as principais e mais utilizadas no sistema da UAB. É importante salientar que Ribeiro e Gomez (2013) apresentaram, no IX Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares do programa de pós-graduação em educação e do programa de mestrado em gestão e práticas educacionais da Uninove, uma pesquisa sobre a sistematização dos AVAs da UAB informando quais IES as utilizam, os seus recursos disponíveis e a história de cada uma das plataformas.

### 3.2 REGULAMENTAÇÃO PARA OS CURSOS EAD E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE

O Portal eletrônico do Ministério da Educação e Cultura (e-MEC), criado pela Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a), é responsável pela tramitação eletrônica dos processos de regulamentação dos cursos oferecidos pelas IES e pelo gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação do Ensino Superior no sistema federal de educação. Pela Internet, as IES fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. O sistema, além de propiciar todo o processo de abertura, também permite o acompanhamento dos processos via Internet pelas instituições de forma simplificada e acessível.

O Ministério da Educação, por meio da SEED, em 2003, apresentou a primeira versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. No entanto, em função de toda a dinâmica do setor tecnológico, da utilização de tecnologias de informação e comunicação e da renovação da legislação brasileira no ensino, uma comissão de especialistas foi composta para sugerir modificações e atualizações no documento publicado em agosto de 2007 como Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. (BRASIL, 2007b)

O documento, embora não tenha valor ou força de lei, é um norteador para subsidiar atos legais dos poderes públicos no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação na EaD (BRASIL, 2007b). Na apresentação do referencial, o MEC/SEED deixa clara a importância do documento como função indutora, não só na organização de sistemas de EaD, mas também em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. (BRASIL, 2007b, p. 7)

As orientações para atender com qualidade as dimensões solicitadas nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância é que sejam apresentados e contemplados integralmente no Projeto Político Pedagógico de um curso EaD os seguintes tópicos: Concepção de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; e Sustentabilidade financeira.

Porém, tem-se ciência de que não é tão simples garantir qualidade aos cursos de Ensino Superior na modalidade a distância. Não basta que as dimensões de qualidade estejam citadas “com todas as letras” no Projeto Pedagógico das IES privadas para que a formação do pedagogo seja contemplada com qualidade. Cada uma das dimensões apresentadas nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007b) necessita de planejamento, acompanhamento e avaliação pela equipe que administra o curso. Ao mesmo tempo, deve haver um trabalho interdisciplinar entre os profissionais ou departamentos responsáveis de cada curso oferecido.

Outro aspecto que demanda problematização é o próprio processo por meio do qual se estabeleceram os referenciais em questão. A discussão ampla e democrática que deveria ter sido implementada passou ao largo do aprofundamento dos docentes e discentes da própria EaD, ficando muito distante de um debate acadêmico que envolvesse a comunidade educadora do Ensino Superior como um todo. Dessa forma, os referenciais de qualidade para a EaD, mesmo que indicados por autores das áreas educacional e da tecnologia de informação e comunicação, demandariam um diálogo democrático que levasse em conta os diferentes segmentos sociais interessados na EaD.

Neste ponto, por julgar de extrema importância para o estudo sobre as propostas pedagógicas de formação de professor na EaD, ainda que esteja explícita a necessidade de uma discussão sobre todos os tópicos que compõem a dimensão de qualidade, destacam-se os tópicos Avaliação e Equipe Multidisciplinar.

Na dimensão Avaliação, o projeto de um curso em EaD se divide em dois itens: a) o que diz respeito ao processo de aprendizagem; e b) o que se refere à avaliação institucional. Quanto à avaliação da aprendizagem, está previsto nos referenciais que devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, a fim de se

verificar e identificar possíveis e eventuais dificuldades de aprendizagem, as quais, por meio de diversos mecanismos de intervenção, possam ser sanadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, o que se observa na prática é que, assim como na modalidade presencial, a avaliação da aprendizagem tem um caráter muito mais legitimador da metodologia e das técnicas utilizadas nos cursos de EaD do que essa preocupação com a garantia de aprendizado dos alunos.

A avaliação institucional prevê que as IES devem planejar e implementar sistemas de ouvidoria, a fim de melhorar a qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Assim, está previsto também que a instituição deve programar um processo contínuo de avaliação quanto a: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico/Administrativo e Discentes, Instalações físicas e Meta-avaliação.

Quanto ao aspecto relativo ao Corpo Docente, fica evidente no documento que deve ser vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância; corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso; corpo técnico administrativo integrado ao curso e que preste suporte adequado, tanto na sede quanto nos polos. Entretanto, na maioria das instituições que oferecem cursos de Pedagogia a distância, o que se constata é que os professores da modalidade presencial apenas se dispõem a dar aulas em EaD como forma de preenchimento de sua carga horária de ensino — que geralmente se restringe apenas em *aula*, ficando afastada qualquer possibilidade de aplicação em atividades de *pesquisa e extensão* —, ou como forma de melhoria nos ganhos docentes, por meio de bolsas percebidas pelos professores que lecionam para além de sua carga horária legal. Em suma, os cursos de Pedagogia a distância são, geralmente, o *bico* dos professores das IES e, com raríssimas exceções, a modalidade foi a opção de trabalho do docente.

Mas lembre-se que, como mencionados anteriormente, os referenciais de qualidade são apenas um norteador e não há uma legislação trabalhista específica para fiscalização e acompanhamento dos profissionais da EaD. Desse modo, os cursos de formação de professores ficam nas mãos de tutores sem a formação pedagógica, em substituição aos professores que deveriam estar lecionando as diversas disciplinas, porque os tutores significam uma mão de obra mais barata às instituições privadas, para algumas das quais prevalece o interesse por lucro maior ao invés da qualidade do curso. Assim, a contratação do tutor ao invés do professor com formação pedagógica é a forma encontrada para resolver seus problemas burocráticos com as instâncias reguladoras e regularizadoras da EaD.

No tópico Equipe Multidisciplinar, os referenciais apontam para as diversidades de modelos na composição dos recursos humanos que são necessários para a organização de um curso na modalidade a distância. Portanto, qualquer que seja a opção estabelecida em uma equipe multidisciplinar, a preocupação, seguindo o referencial, é com a qualificação destas três categorias profissionais: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo, para o alcance de uma oferta de qualidade no curso.

E, ainda, é preciso constar no projeto pedagógico o quadro de qualificação dos professores do curso, apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos professores, apresentando-se também a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. É imprescindível, também, que a instituição indique uma política de formação e atualização permanente dos profissionais docentes.

Mais importante do que a indicação da política de formação e atualização de professores é que essa política seja realmente efetivada, pois, pela experiência que se adquiriu ao longo dos últimos trinta anos em instituições privadas, em docência presencial e a distância, reconhece-se que os projetos não “saem do papel”. Na modalidade a distância, em instituições privadas, essas ações não passam de um ou dois encontros por ano, ou seja, algumas horas para orientações técnicas ou pedagógicas aos professores.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, como também os indicadores de qualidade do Ensino Superior, conceituam as instituições e cursos, por meio das avaliações do MEC, Inep e Capes, em visitas *in loco*, ou seja, na própria IES a ser avaliada pela comissão de avaliadores.

As instituições do Ensino Superior apresentam o Índice Geral de Cursos (IGC), que é um indicador que avalia as IES e é resultado da média ponderada do Conceito Preliminar de Curso (CPC) da graduação e do conceito da Capes aplicado aos programas de pós-graduação. O CPC avalia o rendimento dos alunos, infraestrutura, organização didático-pedagógica e corpo docente. Na nota do CPC, o desempenho dos estudantes atribui 55% do total, enquanto a infraestrutura e organização didático-pedagógica representa 15% da nota e, o corpo docente, 30%. Na nota a ser atribuída à equipe dos docentes, a quantidade de doutores valida 15% do total; docentes com dedicação integral e exclusiva, contrato de quarenta horas semanais e mestres representam 7,5% da nota.

O CPC apresenta notas conceituais de 1 a 5, do menor para o maior conceito, representando efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência. O conceito é divulgado anualmente, junto com os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Portanto, as IES que obtiverem CPC 1 e 2 serão



automaticamente incluídas no cronograma de visitas dos avaliadores do Inep. Os demais casos, ou seja, cursos com conceito igual ou maior que 3, poderão optar por não receber a visita dos avaliadores, ou seja, não serão avaliados novamente, transformando o CPC em conceito permanente. Os cursos com conceito 3 são aqueles que atendem plenamente os critérios de qualidade para funcionarem, sendo que os cursos com conceito 5 serão cursos de excelência, devendo ser vistos como referência pelos demais.

O Conceito Institucional (CI) é avaliado *in loco*, pela comissão de especialistas do MEC para validar ou não o IGC, conforme mencionado anteriormente, e também apresenta uma variação na escala de 1 a 5.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou uma proposta que pretende aumentar a constância na qualidade dos cursos do Ensino Superior e a rigidez com relação ao perfil das IES que ofertam a modalidade. Entre os planos para a mudança está a exigência de especialização para os tutores de cursos a distância. Em algumas IES, o tutor é um monitor que auxilia o aluno a distância a realizar as atividades e a tirar as dúvidas e não tinha a obrigatoriedade da especialização para ocupar a função. Outro fator apresentado na proposta é que, quando reconhecido o curso, a IES deverá apresentar, no mínimo, o conceito institucional 4, na escala de 1 a 5. Hoje, o conceito 3 é considerado satisfatório pelo MEC, tanto para cursos presenciais quanto para cursos a distância. As novas regras na avaliação da modalidade a distância nas IES estão sendo previstas para 2015, mas necessitam de aprovação do MEC e serão válidas somente após a homologação do ministro da educação.

Em pesquisa bibliográfica utilizando como fonte de referência o próprio portal do e-MEC, entre as Instituições de Ensino da rede privada que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade a distância identifica-se, a princípio, 29 IES com polos no estado de São Paulo. Dentre as instituições identificadas, 11 instituições são autorizadas, mas, segundo os dados, ainda não possuem reconhecimento do curso. Vale ressaltar que não estão com o curso reconhecido, por terem iniciado suas atividades recentemente, visto que o reconhecimento é um processo validado ao término da primeira turma de alunos formados. Outras IES estão em fase final, aguardando o resultado de análise. Conforme orientação do MEC, o reconhecimento deve ser solicitado pela IES quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária em sua primeira turma. O reconhecimento de curso é condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas.

Segue quadro apresentando as 29 IES da rede privada que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade a distância com polos em São Paulo, capital, a partir de dados pesquisados no portal do Ministério da Educação e Cultura, no sistema e-MEC:

**Quadro 1 - Instituições do Ensino Superior da rede privada:**

**Curso de Pedagogia na modalidade a distância com polo em São Paulo, capital**

<b>NOME DA IES</b>	<b>SIGLA</b>	<b>MANTENEDORA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>DURAÇÃO CURSO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>Autorização</b>	<b>Reconhecimento</b>	<b>CI</b>	<b>CPC</b>	<b>IGC</b>
Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR	Ação Educacional Claretiana	3200h	8 semestres	4.000	09/11/2004	29/11/2006	4	3	4
Centro Universitário da Grande Dourados	UNIGRAN	Unigran Educacional	3200h	8 semestres	3.000	07/12/2005	Análise concluída	4	3	4
Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson	UNAR	Associação Educacional de Araras	3220h	6 semestres	8.000	01/09/2010	Em análise	2	s/d	3
Centro Universitário de Maringá	UNICESUMAR	Centro de Ensino Superior de Maringá Ltda	3240h	8 semestres	300	12/02/2007	Análise concluída	4	3	4
Centro Universitário de Rio Preto	UNIRP	Sociedade de Educação e Cultura de São José do Rio Preto Ltda	3230h	8 semestres	1.255	12/12/2011	Não*	4	s/d	3
Centro Universitário Hermínio Ometto	UNIARARAS	Fundação Hermínio Ometto	3240h	8 semestres	4.000	19/12/2005	Análise concluída	4	3	3
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Centro Integrado de Educação, Ciência e Tecnologia Ltda	3260h	7 semestres	6.000	06/09/2006	Análise concluída	3	3	3
Centro Universitário SENAC	SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	3208h	8 semestres	200	24/06/2013	Não*	3	s/d	3
Centro Universitário UNISEB	UNISEB	União dos cursos superiores SEB	3290h	8 semestres	5.000	11/08/2006	Em análise	3	3	3
Escola Superior Aberta do Brasil	ESAB	Escola Superior Aberta do Brasil Ltda	3200h	6 semestres	12.000	28/11/2013	Não*	s/d	s/d	s/d
Faculdade de Tecnologia e Ciências	FTC	Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia Ltda – ME	3202h	8 semestres	4.000	10/11/2007	Não*	3	s/d	3

(continua)

(continuação)

NOME DA IES	SIGLA	MANTENEDORA	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO CURSO	VAGAS	Autorização	Reconhecimento	CI	CPC	IGC
Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	Sociedade Técnica Educacional da Lapa Ltda	3200h	12semestres	6.000	15/08/2005	Em análise	3	s/d	3
Universidade Anhanguera	UNIDERP	Anhanguera Educacional Ltda	3500h	7 semestres	16.800	25/07/2005	Em análise	3	s/d	3
Universidade Anhembi Morumbi	UAM	ISCP – Sociedade Educacional S/A	3260h	6 semestres	800	06/08/2012	Em análise	3	s/d	3
Universidade Braz Cubas	UBC	Sociedade Educacional Braz Cubas Ltda	3240h	7 semestres	1.400	11/08/2008	Análise concluída	2	s/d	3
Universidade Camilo Castelo Branco	UNICASTELO	Círculo de Trabalhadores Cristãos do EMBARE	3520h	7 semestres	400	14/02/2013	Não*	4	s/d	3
Universidade Católica de Brasília	UCB	União Brasileira de Educação e Cultura	3310h	8 semestres	350	28/02/2007	Análise concluída	4	3	3
Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	SECID – Sociedade Educacional Cidade de São Paulo Ltda	3300h	6 semestres	5.000	02/04/2007	Em análise	3	3	3
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Cruzeiro do Sul Educacional S/A	3200h	6 semestres	1.350	19/12/2012	Não*	5	s/d	4
Universidade de Franca	UNIFRAN	ACEF S/A	3716h	6 semestres	800	07/08/2006	Análise concluída	4	3	3
Universidade de Santo Amaro	UNISA	Obras sociais e educacionais de luz	3220h	6 semestres	5.000	01/07/2005	Em análise	3	3	3
Universidade de Uberaba	UNIUBE	Sociedade Educacional Uberabense	4174h	7 semestres	2.000	03/06/2005	23/05/2013	3	3	3
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina	3300h	8 semestres	300	25/04/2006	Não*	s/d	3	3
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Comunidade Evangélica Luterana São Paulo	3296h	8 semestres	8.000	30/11/2005	Em análise	3	4	3

(continua)

(continuação)

<b>NOME DA IES</b>	<b>SIGLA</b>	<b>MANTENEDORA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>DURAÇÃO CURSO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>Autorização</b>	<b>Reconhecimento</b>	<b>CI</b>	<b>CPC</b>	<b>IGC</b>
Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	Instituto Metodista de Ensino Superior	3200h	8 semestres	14.000	16/03/2006	Análise concluída	4	s/d	3
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	Centro de Estudos Unificados Bandeirante	3200h	6 semestres	1.000	21/02/2006	Análise concluída	3	3	3
Universidade Norte do Paraná	UNOPAR	Editora e Distribuidora Educacional S/A	3360h	8 semestres	37.520	19/09/2005	29/06/2011	3	3	3
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	Associação Educacional Nove de Julho	3286h	6 semestres	1.400	09/10/2006	Análise concluída	5	s/d	3
Universidade Paulista	UNIP	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado	3200h	6 semestres	35.880	10/11/2004	Análise concluída	4	3	4

Quadro elaborado por Márcia C. B. M. Toledo com base em informações do Portal do MEC - Sistema e-MEC.  
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: ago. 2014.

Legenda:

\* - Nenhum registro encontrando referente ao reconhecimento do curso.

s/d – sem dados apresentados no portal.

CI – Conceito Institucional.

CPC – Conceito Preliminar do Curso.

IGC – Índice Geral de Cursos.

Importante salientar que o parágrafo 1º do artigo 3º do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, afirma que “os cursos deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”, ou seja, com a mesma carga horária geral do currículo.

No caso, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia são determinadas pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006c), que exige a carga horária mínima de 3.200 horas, divididas em 2.800 horas para atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

### 3.3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO

Nos últimos anos, não se pode negar que as instituições brasileiras de Ensino Superior, passam por um processo de mudança, de transformação, principalmente pela implementação da EaD, com relação às práticas educativas.

Mesmo as instituições que não oferecem os cursos na modalidade a distância poderão ofertar disciplinas integrantes do currículo, não ultrapassando vinte por cento da carga horária total do curso (BRASIL, 2004). Atualmente, a maioria das instituições privadas fazem uso dessa carga horária máxima para as disciplinas em EaD para os cursos superiores de formação de professores e Pedagogia, como forma, também, de minimizar os seus custos com infraestrutura, número reduzido de professores e com relação ao pagamento das horas/aula do professor.

Porém, seja na modalidade a distância, seja quando apenas 20% das disciplinas oferecidas são a distância, há a necessidade de o professor buscar um novo paradigma, pois se percebe, por meio das experiências profissionais acadêmicas, que o modelo tradicional

presencial de formação não supre as necessidades educacionais atuais, nem na modalidade presencial, nem na modalidade a distância.

Os alunos querem ser tratados de forma mais individualizada. Caminhamos de uma EAD mais industrial, massiva, de produto pronto, igual para todos, para modelos bem mais flexíveis, que combinam o melhor do percurso individual com momentos de aprendizagem em grupo, de colaboração interna. (MORAN, 2014, s. p.)

Behar (2009) afirma que se enfrentam novos desafios, o momento é de transição entre a proposta educacional presente na sociedade industrial — que privilegia o ensino tecnicista, centrado em preparar o aluno para a sociedade do trabalho — e a cultura do ensino em busca de um novo modelo educativo na sociedade em rede, que dá ênfase na cultura da aprendizagem.

Parte-se do paradigma de ensino conteudista e memorizado — em que a aprendizagem se dá de forma individual, sendo o professor a autoridade, devendo, assim, o aluno receber de forma passiva — para um novo paradigma no qual o ensino se dá pela apropriação do conhecimento e a aprendizagem se dá pela interação do professor com o aluno e entre os seus pares, em um processo de mediação no qual o aluno deve buscar os conhecimentos relevantes para o seu cotidiano.

Evidentemente, esse período de transformação verifica-se não somente na EaD do Ensino Superior, mas — pelas pesquisas e experiências — também na educação presencial; assim, há muito a avançarmos para alcançar um resultado profícuo nas práticas pedagógicas que venha ao encontro das necessidades para a melhoria de alguns problemas da Educação brasileira.

Conforme já dito anteriormente, há necessidade de um novo paradigma à proposta educacional; é esclarecedor que se discorra sobre alguns conceitos a fim de alcançarmos a discussão das propostas pedagógicas da EaD neste capítulo.

É importante definir que toda proposta pedagógica tem um paradigma envolvido em sua concepção, lembrando que a palavra *paradigma* vem da palavra grega para designar *padrão*. Kincheloe (1993, p. 37) cita que o “paradigma como a maioria dos acadêmicos conhece hoje, é um padrão, um esquema para o entendimento da natureza do mundo”.

Assim, pode-se definir que *paradigma* é um quadro teórico constituído a partir de um conjunto de regras, metodologias e axiomas aceitos por uma determinada comunidade durante certo tempo.

Apesar de Kuhn, citado por Kincheloe (1993), ter pensado sobre a ciência quando popularizou o termo paradigma, atualmente as pessoas utilizam o termo em diferentes contextos cotidianos. Desse modo, pode-se pensar que hoje a EaD é produto do velho paradigma, ou como bem sabe-se pela experiência, o mesmo paradigma utilizado na Educação Presencial é empregado na Educação a Distância.

Desse modo, quando se discute mudanças de paradigma na Educação, se refere a uma nova forma de ver, de sentir, de pensar, de refletir, de educar e de aprender dentro de um novo referencial. Nesse sentido, Behar afirma que

As mudanças de paradigma são sentidas em todas as áreas do saber, sendo que muitas das mudanças ocorrem de dentro para fora dessas áreas. No caso da educação ocorreu uma mudança paradigmática de fora para dentro, resultante da introdução das tecnologias da informação e da comunicação, levando a um novo perfil de instituição e à reformulação das funções dos “atores” envolvidos, entre eles gestores da educação, professores, alunos e monitores. (BEHAR, 2009, p. 20)

Nesse momento, cabe esclarecer que serão considerados os autores e as suas citações quando mencionam o conceito de *modelo pedagógico*, porém, este será utilizado como *proposta pedagógica*. Isso se deve ao fato de acreditar, por ocasião de resultados de experiências e de pesquisas, que não há um modelo para conduzir o processo ensino-aprendizagem tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Mas há uma proposta pedagógica relacionada aos saberes do professor constituídos ao longo de sua formação inicial e continuada.

O conceito de *modelo* é “como um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma mais abstrata, quase esquemática, e que serve de referência” (BEHAR, 2007, s. p.). O modelo é reconhecido como o centro do paradigma, paradigma este que poderia ser instrucionista, interacionista, humanista, entre outros, dos quais nascem as propostas pedagógicas.

Pode-se afirmar que cada modelo tem uma expressão própria dentro de cada paradigma e que se distingue pelas finalidades que pretende atingir, pelo meio ambiente e pelos resultados esperados, o que, naturalmente, levará a diferenciar as estratégias utilizadas (Gaspar et al., 2006). Como nesta abordagem o foco é a educação, este modelo será dominado de modelo pedagógico, cuja raiz estará nas teorias de aprendizagem. (BEHAR, 2009, p. 21)

No caso da educação, equivocadamente, utiliza-se o conceito de *modelo* como sinônimo de *paradigma* e, na maioria das vezes, também como sinônimo das teorias de aprendizagem, teoria estas apresentadas e desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, Skinner,

Roger, Bruner e outros que contribuem para a área educacional de um modo geral. Ao longo da história, conhece-se que tanto a Filosofia quanto a Psicologia têm grande influência nas propostas pedagógicas adotadas pelas instituições.

Portanto, pode-se definir que toda proposta pedagógica apresenta uma relação no processo ensino-aprendizagem, sustentado por uma teoria ou teorias da aprendizagem embasadas em campos epistemológicos diferenciados que apontam para um determinado paradigma.

Becker (2001) relata, em suas pesquisas, o conceito de modelos pedagógicos e modelos epistemológicos voltados para a educação presencial; neste trabalho, se utilizará a terminologia própria do autor, qual seja, Pedagogia diretiva, Pedagogia não-diretiva e Pedagogia relacional.

Como primeiro modelo pedagógico, a Pedagogia diretiva nos mostra o professor como dono do conhecimento. Para esse modelo, os alunos necessitam estar em silêncio e somente o professor fala enquanto os alunos escutam; o professor dita, oralmente, e o aluno escreve conteúdos infundáveis, atividades de repetições e apresenta questionários com muitas questões a serem decoradas e cobradas em provas ao término dos conteúdos.

O professor com este tipo de proposta pedagógica apresentada, conhecida também como *proposta tradicional*, assume a função de transmitir conhecimento, como numa relação bancária (FREIRE, 2011a) em que o aluno não sabe nada, é um objeto vazio, e o professor deposita o seu saber, enchendo-o de conhecimento.

Penso que o professor age assim porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento — do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo. O professor acredita, portanto, numa determinada epistemologia. (BECKER, 2001, p. 66)

Becker (2001) explica, em uma linguagem epistemológica, ou seja, na relação sujeito e objeto, na Pedagogia diretiva, que o sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento, e o objeto é o restante, tudo o que o sujeito não é. Assim, na visão do professor, o sujeito é considerado uma folha em branco, uma tábula rasa, um receptor passivo que conhecerá por meio de um ensino formal e verbalista, visando ao acúmulo e armazenamento de informações. Na Pedagogia diretiva, o professor é o centro de todo o processo pedagógico. Este modelo, legitimado pela epistemologia empirista, explica que a origem do conhecimento é exógena, externa, e a ênfase está na aprendizagem, no objeto.



O segundo modelo pedagógico é apresentado como Pedagogia não-diretiva. Acredita-se que o aluno aprende por si mesmo e o professor deve assumir o papel de facilitador, de auxiliar o aluno, e o próprio aluno encontrará o seu caminho. Dentro da proposta apresentada, o professor interfere o mínimo possível porque pensa que o aluno traz o saber que ele necessita e assim o professor apenas o auxilia como organizador deste conhecimento.

Pode-se dizer que é o modelo *laissez-faire*, deixa fazer, em que o aluno encontrará o seu caminho, inclusive devendo o professor ficar atento e interferir o mínimo possível. A epistemologia que sustenta essa proposta é a apriorista ou inatista, ou seja, acredita-se que o indivíduo nasce com o conhecimento programado na sua herança genética. Na relação pedagógica, o aluno, munido de suas condições prévias hereditárias, determina a ação do professor. A origem do conhecimento é endógena, ou seja, interna, e a ênfase está no desenvolvimento, no sujeito.

O terceiro modelo pedagógico apresentado por Becker (2001) é a Pedagogia relacional, em que o professor acredita que o aluno somente aprenderá alguma coisa, construirá um novo conhecimento, se o aluno agir e problematizar a sua ação. O professor, ao entrar em sala de aula com essa proposta pedagógica, tem consciência que há duas condições necessárias para que o conhecimento seja construído: primeiro, que haja interação entre o aluno e o material apresentado pelo professor, que deve ser significativo e interessante para o aluno; e, segundo, que o aluno responda para si mesmo as questões provocadas pela assimilação do material a partir dos seus conhecimentos e experiências prévias, num processo de reflexão para um novo conhecimento.

Um dos pontos importantes nessa proposta pedagógica é a maneira como o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem, primeiramente na escolha do material a ser explorado pelo aluno para que, dessa maneira, o professor desafie o aluno com questões a respeito do tema estudado. Neste momento, o aluno, que possui outros saberes, inicia um processo de construção de um novo conhecimento que, em seguida, será representado por meio de um texto, um desenho, uma pintura, uma encenação ou verbalmente. Na Pedagogia relacional não existe uma relação centralizada, tanto o aluno quanto o professor têm importância durante o processo, estabelecendo uma relação de troca entre professor e aluno.

Por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia e conhecimento. O volume de informações não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do

conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela. (BEHRENS, 2000, p. 71)

A epistemologia que sustenta essa proposta pedagógica é a interacionista, na qual a origem do conhecimento é endógena e exógena, ou seja, tanto interna quanto externa, e a ênfase está no desenvolvimento e na aprendizagem, entre o indivíduo e o objeto. Jean Piaget (1995), que buscou em seus estudos e pesquisas a origem e o desenvolvimento do conhecimento, mentor por excelência da Pedagogia relacional, afirma que não se pode atribuir toda a importância nem à bagagem hereditária nem à importância ao meio social.

Piaget (1995, p. 13) cita que

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico, como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável — caracterizado pela conclusão do conhecimento e pela maturidade dos órgãos —, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representado pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

O autor se preocupou em explicar a maneira como o indivíduo interage com o mundo e com o meio social para chegar ao conhecimento. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é o processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, por meio da contínua interação entre o indivíduo e o mundo externo, compreendendo o aluno em seu processo de construção do conhecimento.

Não se pode negar que há a contribuição da proposta pedagógica construtivista como base nos dias de hoje, independentemente de o âmbito educacional ser presencial ou EaD. Porém, ainda se percebe nos educadores um perfil que intercambia diferentes propostas metodológicas, ou seja, a mistura das propostas pedagógicas apresentadas nesse capítulo, sem uma reflexão profunda da sua formação inicial e continuada, remetendo-se às práticas pedagógicas dos educadores em sua formação básica.

## 4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. Se não ousarmos, ficaremos para sempre à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

Pesquisadores e autores têm se debruçado sobre as propostas pedagógicas de formação para a EaD nas últimas décadas, mas poucos são os resultados e práticas pedagógicas a distância apresentadas para perceber a eficácia e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Infelizmente, instituições e professores insistem em buscar as práticas e os resultados da educação presencial para transpô-los às aulas a distância, fazendo apenas uma adaptação para o aluno a distância de um curso em sala de aula.

### 4.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO A DISTÂNCIA

Professores não param para uma reflexão direcionada à EaD com o propósito de responder algumas questões, tais como: Quem é o aluno da modalidade a distância no Ensino Superior? Qual é o perfil do aluno que opta pela modalidade a distância? Por que o aluno escolheu a modalidade a distância? Como se dá atualmente o desenvolvimento cognitivo do aluno no Ensino Superior?

A intenção não é apresentar respostas “engessadas e estáticas” para todas as questões, mas, sim, temos o objetivo de balizar o modo de pensar do aluno a distância em face do aluno presencial, assim como apresentar o perfil do aluno na modalidade a distância, refletir sobre possíveis práticas educativas a compor uma proposta pedagógica.

Para tanto, inicia-se a reflexão com a questão: Por que Educação a Distância no Ensino Superior? A EaD surgiu e se desenvolve primeiramente para permitir aos países, como o caso do Brasil, aumentarem o número de graduados e estatisticamente atingir a sua meta de governo. De acordo com o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), o governo planeja e tem como objetivo, dentro das vinte metas apresentadas neste importante

documento: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.” (BRASIL, 2014)

A meta 12 do PNE aponta para a desafiante tarefa de expandir o acesso ao Ensino Superior no Brasil e para o estímulo à produção de conhecimento. Apesar de quantitativas, as metas demandam reflexões a respeito de como será oferecido o Ensino Superior para que se obtenha a expansão e um maior alcance de alunos em todas as regiões brasileiras.

A EaD também tem o propósito de alcançar pessoas que moram em lugares distantes das capitais, cuja oferta de cursos de nível superior seja baixa, ou alunos que não dispõem de flexibilidade em sua jornada de trabalho para frequentar aulas presenciais. Além disso, as instituições privadas oferecem os cursos de Ensino Superior na modalidade a distância por valores bem inferiores aos cursos presenciais.

Com uma visão ampla, Moore e Kearsley (2008) afirmam que as políticas públicas, as instituições e os governos têm introduzido a EaD e a modalidade recebe um maior interesse em anos recentes, a fim de atender certas necessidades, incluindo:

Acesso crescente a oportunidade de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para público-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida família; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 8)

Segundo resultado da pesquisa apresentada no resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2012, a modalidade a distância vem apresentando um crescimento percentual elevado com relação ao mesmo período se comparada à educação presencial.

Em números absolutos, a quantidade de matrículas de cursos de graduação presencial teve um crescimento superior a 800.000 matrículas entre 2009 e 2012, e a educação a distância teve um aumento superior a 275.000 no mesmo período. Em termos percentuais, a maior elevação ocorreu nos cursos a distância, com crescimento registrado de 32,9% de 2009 a 2012, com uma média de crescimento de aproximadamente 10% ao ano. As matrículas de cursos presenciais apresentaram média anual de variação positiva de 5% no mesmo período. (INEP, 2012, p. 60)

A Internet, por ser um artefato familiar entre os jovens de todas as idades e de diferentes perfis, e porque a sociedade contemporânea exige um profissional complexo, responsável, com mobilidade, competente, apto ao trabalho em equipe, que se adapte às

diferentes situações e esteja sempre pronto a aprender, alcança ressonância com os cursos da modalidade a distância. Deste modo, a EaD poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes alunos, capacitando-os como trabalhadores mais informados e autônomos, uma vez que a autoaprendizagem é uma das características presentes na modalidade (BELLONI, 1999). Isso leva a compreender a procura e o crescimento no Ensino Superior na modalidade a distância nesta última década, conforme relatório do Censo da Educação Superior de 2012.

Ao procurar um curso do Ensino Superior na modalidade a distância, o aluno necessita ter conhecimento dos pré-requisitos necessários para que possa se adaptar à modalidade de ensino, tais como: saber que a aprendizagem dependerá na maior parte do próprio aluno, vontade de aprender, motivação, autodisciplina no cumprimento de atividades, ir ao polo presencial para realizar as avaliações presenciais, organização ao escolher o seu próprio horário e ritmo de estudo, enfim, autonomia e independência nos estudos, o que remete à maturidade intelectual.

Na realidade, o aluno que apresenta os pré-requisitos relatados acima é aquele que se desejaria ter, mas o aluno que se tem em um curso do Ensino Superior na modalidade a distância, nos cursos de Pedagogia das universidades privadas na capital do estado de São Paulo, em sua maioria apresenta um perfil não condizente com o padrão estabelecido e esperado para o bom acompanhamento do curso. Por meio de experiências profissionais e de estudos apresentados, a maioria dos alunos que optam pela modalidade a distância imagina que o estudo é mais fácil e, pelo fato de estarem livres para o momento de estudo, poderão fazê-lo a qualquer momento, porém, envolvidos com as questões de trabalho ou domiciliares, adiam o momento de estudo. Os alunos que trabalham o dia todo deixam as leituras e atividades do AVA se acumularem e as realizam aos finais de semana, sendo que muitos desses alunos perdem os prazos de envio ou de respostas na sala de aula virtual.

Averigua-se que as questões acima são procedentes quando se verifica no relatório analítico da ABED (2013) que o maior índice de evasão consta nos cursos regulamentados totalmente a distância (19,06%) e as principais causas da evasão são: falta de tempo para estudar e participar do curso, viagens a trabalho e acúmulo de atividade de trabalho e falta de adaptação à metodologia.

Segundo o mesmo relatório, o perfil do aluno que opta pela modalidade a distância é: do sexo feminino (56% a 61%), com idade entre 21 e 30 anos (com exceção para os alunos de cursos de pós-graduação e cursos corporativos, cuja idade é de 31 a 40 anos). Pode-se

observar que independentemente do tipo de curso na modalidade a distância, em torno de 90% dos casos a situação ocupacional dos alunos é de estudo e trabalho.

Portanto, observa-se que a imagem que se tem do aluno do Ensino Superior na modalidade a distância não corresponde à ideal. O conceito de “aprendente autônomo” (BELLONI, 1999), aquele capaz de gerir seus estudos, ser organizado em seus trabalhos e atividades e buscar a pesquisa como base da sua aprendizagem, ainda é uma exceção em nosso sistema educacional nas universidades. O que acontece na realidade educacional brasileira é que não fomos preparados e os nossos alunos ainda não estão sendo escolarizados nesta perspectiva de uma Pedagogia ativa, ou seja, o aluno visto como o sujeito ativo que realiza a sua própria aprendizagem.

Godoy, citado por Mattar (2009), cunhador da expressão “EBAD – Educação Bancária a Distância”, embasado nos princípios de Paulo Freire, afirma que

[...] praticar educação bancária ficou muito mais fácil com a Internet, assim como ficou mais fácil fazer depósitos e transações bancárias on-line. A EBAD seria justamente a transferência desse modelo de educação bancária para EAD. Em vez de dialógica, interativa e problematizadora, a EAD é pensada como depósito de conhecimentos, transferência do professor para o aluno. A EBAD seria, portanto, antidialógica, como a educação bancária de que fala Paulo Freire. (MATTAR, 2009, p. 113)

Para tal mudança, de um processo de ensino-aprendizagem passivo para um processo de ensino-aprendizagem ativo, necessita-se conhecer o perfil do aluno EaD e também buscar possíveis respostas para a questão: Como se dá atualmente o desenvolvimento cognitivo do aluno no Ensino Superior?

Como observado no perfil do aluno do Ensino Superior na modalidade a distância, a maioria com idade entre 21 e 30 anos, tem-se um aluno adulto inserido socialmente, com responsabilidades familiares e ocupações de trabalho e estudo. Mas deve-se atentar para o fato de terem nascido nos anos de 1980 e 1990, em plena expansão da globalização, desenvolvimento tecnológico e surgimento da Internet, ou seja, são “homens do seu tempo e espaço” (FREIRE, 1996), qual seja, da Era da Informação, e, portanto, pensam de maneira diferenciada em relação a outros que tenham vividos na Era Industrial.

Assim, gostaria de resgatar alguns conceitos importantes para entender como se dá o processo de construção do conhecimento deste aluno da EaD. O desenvolvimento cognitivo tem sido preocupação de grandes teóricos da Educação e da Psicologia Escolar, desde o início do século XX até a presente data.

Piaget, biólogo de formação, psicólogo e filósofo, buscou em seus estudos e pesquisas a origem e o desenvolvimento do conhecimento. O autor se preocupou em explicar a maneira como a criança interage com o mundo e com as pessoas para chegar ao conhecimento. Pois planejar o que e como ensinar implica saber quem é o aluno e como ele aprende.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo é o processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, por meio da contínua interação entre o sujeito e o mundo externo, compreendendo o sujeito em seu processo de construção do conhecimento.

Para compreender o desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (1995), é fundamental compreender a adaptação do sujeito com o meio e é por meio desta adaptação que ele constrói novas estruturas, que, por sua vez, geram novos desafios, os quais partem dos processos de assimilação e acomodação, que são necessários à aquisição do conhecimento.

Sem dúvidas, Piaget se deteve nos estudos do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, mas é importante entender o aluno EaD, como este aluno vem aprendendo dentro do meio a que pertence e do qual se apropria, frente aos meios tecnológicos em um tempo e espaço diferenciado do das gerações anteriores, para então pensarmos nas propostas pedagógicas da EaD.

O processo de construção é um processo continuado e ocorre numa situação de continuidade alternada com a descontinuidade. Uma certeza é permanente até que um elemento novo apareça para ser assimilado.

Para que um novo conhecimento possa ser construído, ou para que o conhecimento anterior seja melhorado, expandido, aprofundado, é preciso que um processo de regulação comece a compensar as diferenças, ou as insuficiências do sistema assimilador. Ora, se o sistema assimilador está perturbado é porque a certeza “balançou”. Houve desequilíbrio. O processo de regulação se destina a restaurar o equilíbrio, mas não o anterior. (FAGUNDES, 2000, p. 23)

Léa da Cruz Fagundes, autora e pesquisadora piagetiana da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fundadora do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), foi uma das pioneiras no Brasil nas pesquisas educacionais relacionadas à utilização das novas tecnologias e ao uso do computador. A professora pesquisadora, desde os anos 1980, tem sob sua coordenação projetos com crianças em escolas públicas, bem como de formação de professores para a utilização das novas tecnologias, e implantou diversos projetos de educação e tecnologia, inclusive o projeto “Um computador por Aluno” (UCA) em escolas públicas no Brasil, assim como projetos de formação em EaD.

A autora afirma que o conhecimento “melhora e aumenta” à medida que há um novo equilíbrio. É um novo conhecimento porque é um equilíbrio que resultou de algo que não se conhecia, ou seja, de uma novidade e desta ampliação do processo de conhecimento é que se

torna competente para assimilar outros novos conhecimentos e resolver problemas ou novas situações.

Desse modo, buscar ou receber informação em si não é aprendizagem, é apenas parte do processo para que os alunos possam restabelecer relações entre as informações e o conhecimento que já possuem e gerar conhecimento. Ao transpor-se para a modalidade a distância, não há como oferecer textos e exercícios em uma plataforma e pensa-se que se “está fazendo EaD”.

Então, as crianças que nasceram antes de ter aparecido a informática têm um tipo de atitude — que é igual à nossa atitude em relação a isso! —, elas, têm que aprender, tem que ter alguém que ensine, tem que ter manuais. Mas, para as crianças que nasceram depois de 70, sobretudo depois de 80, não precisa ensinar nada, elas não pedem manual, não querem saber de manual. Elas exploram e descobrem, porque elas nasceram já na sociedade de informação. (FAGUNDES, 2008, p. 213)

É plausível pensar que a criança a que Fagundes se refere é o aluno, hoje adulto, que procura o curso do Ensino Superior na modalidade a distância. É o aluno que pensa de forma diferenciada à daquele professor de EaD que ainda não constituiu a sua formação específica tecnológica com relação à proposta pedagógica do curso na modalidade a distância.

#### 4.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA: ARQUITETURA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIA DE APLICAÇÃO DAS ARQUITETURAS

Behar (2009) define o modelo pedagógico para a EaD como um sistema de premissas teóricas que irão representar, explicar e orientar a forma como será abordado o processo ensino-aprendizagem, que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e objetos de conhecimento.

Para a autora, pode-se pensar em uma proposta pedagógica para a EaD baseada em um determinado paradigma e em concordância com uma ou mais teorias educacionais que serão utilizadas como norteadoras do processo ensino-aprendizagem. Os elementos básicos que compõem uma proposta pedagógica em EaD são: Arquitetura Pedagógica (AP) e estratégia para aplicação das Arquiteturas Pedagógicas.

Deste modo, a AP é constituída de aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos. Os aspectos organizacionais são os propósitos do



processo de ensino-aprendizagem a distância, o planejamento pedagógico, o modo como será elaborada a organização do tempo e do espaço — também conhecido como a organização social da classe. O conteúdo são os materiais instrucionais, os materiais digitais, os objetos de aprendizagem, *softwares* e outros artefatos midiáticos de aprendizagem. As atividades, as formas de comunicação e interação entre o educador e o aluno, os procedimentos de avaliação e a organização de todos os elementos numa sequência didática são os aspectos metodológicos. Como último elemento, não menos importante que os demais, temos os aspectos tecnológicos que correspondem à definição da Plataforma ou Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas funcionalidades por meio dos artefatos virtuais que serão utilizados para trabalhar os conteúdos.

Considera-se um AVA como um ambiente coletivo que favorece a interação dos sujeitos participantes, sendo este um todo constituído pela plataforma e por todas as relações estabelecidas pelos sujeitos usuários a partir do uso das ferramentas de interação, tendo como foco principal a aprendizagem. O AVA é um espaço na Internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem através de uma plataforma. Entende-se por plataforma uma infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõe o AVA. (BEHAR, 2007, s. p.)

Os artefatos virtuais que compõem um determinado AVA podem variar entre material instrucional, vídeo, áudio, hipertexto, objeto de aprendizagem, fórum, teleconferência, *software* educacional, *chat*, páginas *web*, *wiki*, testes, entre outros. É preciso levar em consideração o conteúdo que o professor media durante as aulas para a escolha dos artefatos que deem melhor suporte ao objetivo proposto.

Assim, o que diferencia a aplicação de uma AP para outra são as estratégias de aplicação das APs, dependendo de professor para professor, constituindo a dinâmica da proposta pedagógica. Pode-se entender que os aspectos sociais, emocionais e pessoais dos educadores e outros profissionais envolvidos na EaD determinam a forma como se colocam em prática os saberes necessários aos educadores, tal como proposto no capítulo 2 deste estudo. Na mesma disciplina e na mesma AP, o professor é que dará referencial à sua forma de ministrar a aula na estratégia de aplicação da AP e, por meio das experiências, vai construindo e reconstruindo as estratégias.

É importante esclarecer que, na maioria das vezes, existe uma arquitetura pedagógica (AP) “oficial” com um planejamento e conteúdos predefinidos de educação e/ou formação e aspectos metodológicos e tecnológicos já delineados. Esta AP é “imposta” pelos cursos/instituições, ou seja, todos os professores que irão trabalhar uma determinada disciplina/programa devem fazê-lo seguindo certas diretrizes previamente especificadas pela instituição. (BEHAR, 2009, p. 30.)

Pela experiência acadêmica obtida, constata-se que, nas IES privadas, o professor tutor recebe o pacote pronto, com conteúdos como textos, artigos, capítulos e atividades que não são da sua autoria. Os artefatos virtuais são planejados sem a participação do professor tutor ou mesmo por outro profissional da EaD. Na maioria das vezes, deve-se seguir um planejamento padrão com datas padronizadas a serem cumpridas por alunos e professores.

Desta forma, entende-se que o professor da EaD, quando consciente dos seus saberes, também leva em conta os aspectos sociais, emocionais e pessoais que proporcionarão as estratégias de aplicação das APs para assim constituir a dinâmica da proposta pedagógica da EaD. Para tanto, é necessário que o professor seja consciente desta apropriação e construção profissional docente que permeia ao longo da sua profissionalização.

Assim, a constituição do modelo pedagógico do professor é um processo subjetivo, ou seja, particular e exclusivo, adquirido pela experiência profissional e, dessa forma, não tem a possibilidade de ser ensinado ou transferido para outro professor. (BERNARDI, 2009)

Nóvoa (1995, p. 16) corrobora com a autora acima afirmando que cada professor “tem o seu próprio modo de organizar as aulas, de se movimentar na aula, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”. Pois tais ações, na modalidade a distância, estão presentes na mediação do professor tutor e nos artefatos tecnológicos que compõem uma plataforma.

É preciso considerar-se Behar (2009), quando afirma em suas pesquisas que o modelo pedagógico traz em sua concepção uma ou mais teorias de aprendizagem que se fundem no modelo pessoal do professor, segundo os seus paradigmas. Porém, acredita-se que a proposta pedagógica na formação dos professores em cursos de Pedagogia na modalidade a distância deve sustentar-se não somente em teorias de aprendizagem e modelo pessoal, mas pautar-se nos saberes necessários do professor apresentados por Freire (1996), explicitados e dialogados no capítulo 2 e na Pedagogia da virtualidade. (GOMEZ, 2004)

#### 4.3 PEDAGOGIA DA VIRTUALIDADE

A Pedagogia da virtualidade, segundo Gomez (2004), está apoiada na apropriação tecnológica em razão dos princípios da educação popular, que objetiva o encaminhamento para a conformação de uma sociedade aberta e democrática que, por sua vez, deve sustentar-se na ética e na vontade política dos sujeitos. Essa organização política “não deve ser pensada

e realizada só nos grandes espaços abstratos, mas também nos espaços possíveis, nas brechas da Internet e nos pequenos grupos de cada escola.” (GOMEZ, 2004, p. 179)

Os saberes necessários para a prática do professor na perspectiva da Pedagogia da virtualidade atendem princípios básicos relacionados para a presença na Internet, que “é a reflexão sobre o conhecimento adquirido, sobre a própria prática e a aceitação de aprender em comunhão permanente. Ou seja: visitar o velho para criar o novo, que se atualiza na reflexividade virtual e que nos permite a existência/presença na web.” (GOMEZ, 2004, p. 183)

A Pedagogia da virtualidade está pautada nos princípios freirianos de que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2011a, p. 109) Para a formação de professores na EaD, a utilização dos artefatos tecnológicos se faz presente nas relações humanas, constituindo-se como um aporte para aproximar e relacionar alunos, professores e demais participantes, a fim de criar um novo espaço para o pensar social, político e cultural resultando em nova construção de conhecimentos.

A internet ou rede, como um grande rizoma, expande-se com a complexidade própria dos vínculos sociais. É uma trama que vincula dimensões educativas (procedimental, conceitual e atitudinal), comunicativas econômicas, sociológicas, políticas, desejantes e culturais. Na educação, ela permite a interação entre professores, alunos e organizadores da aprendizagem de uma ou várias instituições, regiões ou países. E são essas dimensões que devemos levar em consideração ao planejar uma atividade com algum dos dispositivos da internet. (GOMEZ, 2010, p. 23)

A Pedagogia da virtualidade se sustenta em três princípios básicos: a educação popular freiriana, o desenho e a aprendizagem colaborativa e a rede como rizoma, que considera o sujeito como social e histórico, resultado da própria práxis.

Na educação popular freiriana, permite-se a todos participarem; assim, os professores são convidados a repensar sua prática e teorizá-la, pois, à medida que constroem, potencializam e reconstróem em consonância com os demais participantes. Não há espaço para propostas pedagógicas tradicionais, “quando alguns pretendem sustentar a ideia de que é possível adequar uma certa proposta educativa para todos os cursos e que os dispositivos são neutros no seu uso”. (GOMEZ, 2004, p. 181) A participação popular abre caminhos para críticas compromissadas na política e no social para a transformação cidadã.

Na Pedagogia da virtualidade, o desenho e a aprendizagem colaborativa devem estar centrados no aluno porque atendem-se os princípios da produção coletiva de conhecimentos, em torno do tema.

Mas é o trabalho de uma equipe multidisciplinar com conhecimentos de pedagogia, de design, de webdesign, de webmaster, de engenharia de sistemas informáticos, que sustenta projetos dialógicos de educação a distância. Para isso, é preciso que os membros da equipe estejam abertos para trabalhar na alegria, mas também no desconforto de ter que decidir no decorrer do projeto e continuar engajado em outras práticas educativas. (GOMEZ, 2004, p. 180 e 181)

Neste modelo epistemológico — a rede como rizoma —, a sua organização não segue linhas hierárquicas, no sentido da base ou raiz dando origem a outros ramos, mas, pelo contrário, qualquer elemento pode dar origem ou incidir em qualquer outro elemento.

Gomez (2004) descreve o rizoma à imagem de bulbos e tubérculos de múltiplas ramificações — o conceito foi baseado na Botânica, que define os modelos de formações da planta. Assim, complementa que o conceito de rizoma foi originado pelos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, fazendo uma analogia do conhecimento com a metáfora da árvore, que vai bifurcando e recriando novos ramos.

Contudo, cabe pensar que a EaD ocupa novos espaços, desterritorializa. O conceito de *desterritorialização* — cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, retomado por outros pesquisadores como Levy (2011) e Gomez (2004) — consiste em uma nova ação, em descobrir novas ideias, em adotar uma percepção diferenciada a partir do “território”, ou seja, de partir de um espaço de estabilidade e organização, mas que não funciona para a modalidade EaD se não se buscar encontrar as propostas pedagógicas específicas à EaD.

Ao desterritorializar-se abrem-se novas portas à EaD, portas que se mostravam entreabertas ou mesmo não existiam e, para tal, devem-se abandonar a visão tradicional e os projetos engessados. A proposta pedagógica de formação em EaD que se busca nestes novos tempos, sendo um desafio para todos nós, professores, é trabalhar com uma Pedagogia dialógica e crítica, para não ficarmos na mesmice da troca de informações e sim promover liberdade de expressão, o pensamento crítico, a autonomia do aprender e a criatividade na prática docente.

#### 4.4 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR

Neste momento, o objetivo é apresentar como se realiza o acompanhamento e a avaliação do professor tutor nas IES privadas e refletir se as propostas pedagógicas atendem ou não atendem a perspectiva dialógica. Lembrando que, no capítulo 3 deste trabalho, dedica-

se um dos itens a apresentar e discutir os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007b), documento norteador que organiza os sistemas de EaD e os indicadores de qualidade do Ensino Superior, que também conceituam as IES e os cursos, por meio das avaliações do MEC, Inep e Capes, em visitas *in loco*.

Assim, define-se *avaliação* como

processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 1998, p. 43)

Portanto, um dos maiores desafios, tanto na educação presencial quanto na EaD, é estabelecer uma metodologia de avaliação que envolva todo o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua, interativa, formativa, contextualizada e dialógica (FREIRE, 2011a). A avaliação na EaD não deve ficar restrita somente ao acompanhamento do rendimento escolar com relação ao aluno, mas deve abranger outros aspectos importantes que também fazem parte deste processo, como a avaliação da própria plataforma e a avaliação dos professores tutores e outros profissionais que façam parte da equipe pedagógica e técnica.

Na modalidade a distância, a maior preocupação das IES privadas gira em torno da avaliação de qualidade dos seus cursos e principalmente da satisfação dos alunos. Pois é fato que tal preocupação está vinculada ao número de matrículas no curso a ser oferecido: quanto mais alunos satisfeitos, mais matrículas e maior lucro, visto que nem sempre a preocupação está atrelada à qualidade do curso em si ou dos seus professores tutores e sim no número de matriculados ou no “monitoramento” dos profissionais.

Autores (ROMÃO, 1998; LUCKESI, 1995; VASCONCELOS, 1998; HOFFMANN, 1993) que dedicaram os seus trabalhos e pesquisas à avaliação educacional no Brasil vem classificando-a conforme três modalidades básicas: avaliação do rendimento escolar; avaliação de desempenho e avaliação institucional. Neste estudo, destacar-se-á a avaliação do desempenho do professor tutor, cuja ação, na maioria das vezes, tem sido desenvolvida de forma equivocada na modalidade a distância.

Moore e Kearsley (2008) destacam que, dentro do processo em um curso a distância, outros fatores — tais como: quantidade e qualidade de consultas e matrículas, sucesso dos alunos, satisfação dos alunos, satisfação do corpo docente, reputação do programa ou da instituição e qualidade dos materiais do curso — podem ser monitorados em um AVA.

Embora todos os profissionais envolvidos em um curso a distância tenham um papel a desempenhar e necessitem obter uma produção de boa qualidade, particularmente no caso da EaD no Ensino Superior, tem-se visto por experiência que os administradores ficam responsáveis pelo controle desta avaliação em coletar os dados, com o intuito de tomar providências para melhorar a qualidade da avaliação realizada pelo aluno com referência ao curso.

Na educação a distância, pelo fato de o aluno estar distante do instrutor e de este normalmente estar longe da entidade administrativa, o sucesso de toda a iniciativa depende de um sistema eficaz de monitoramento e avaliação. Para os instrutores, somente pelo uso de materiais de avaliação e pela adoção de procedimentos criados pela instituição de ensino é que podem saber se os seus alunos estão tendo dificuldades. Como o tipo adequado de dados de avaliação, deve ser possível determinar precisamente que tipo de ajuda é necessária para uma determinada pessoa. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 130)

Por meio de um sistema de monitoramento e controle do aluno, conseqüentemente há também o monitoramento e controle do professor tutor, uma vez que não necessariamente o espaço físico do profissional seja no polo, embora algumas IES privadas estabeleçam locais fixos para os professores tutores ministrarem aulas a distância, independentemente de haver um controle sobre o trabalho do docente a distância.

Avaliar, em algumas propostas educativas, significa mais controle, fiscalização, meritocracia, objetivos a atingir, produtos, eficiência, eficácia e menos desenvolvimento profissional e educação. A questão, hoje, é analisar os ambientes de criação e manutenção de cursos pela Internet, já que eles nos fazem deparar com modos de avaliação particulares. (GOMEZ, 2004, p. 163)

Atualmente, os *softwares de design* que aportam as plataformas permitem monitorar, ou seja, mapear o professor tutor a partir de qualquer espaço físico que esteja conectado para ministrar a sua aula. Pode-se afirmar que se está em um “*big brother* virtual” sendo acompanhado por uma máquina que contabiliza quantas vezes o professor tutor entrou na plataforma, se o professor tutor está corrigindo e qual foi o tempo que permaneceu em cada questão do aluno, se postou exercícios, textos, vídeos e outras atividades. O monitoramento e controle podem ser realizados de forma quantitativa, por meio da própria plataforma, que informa ao administrador o número de vezes ou o percentual, como também o administrador tem acesso ao texto escrito na interação entre professor tutor e alunos nos fóruns, e-mails, chats e atividades.

Esse monitoramento, denominado em algumas IES privadas de “Torre de controle, Mapa de observação, Acompanhamento do docente”, como o próprio nome explicita, tem a função de controlar o professor tutor em sua função docente como um meio de fiscalização. Em hipótese alguma há contrariedade ao acompanhamento da IES quando há o sentido da avaliação do desempenho do profissional. Sabe-se que a maioria dos professores, na modalidade presencial ou a distância, são resistentes a qualquer tipo de avaliação. A provável resistência, neste caso, deve-se ao fato que tais resultados não são divulgados e analisados para o professor de forma inclusiva, como analisado pelo autor.

Contudo, a avaliação tem sido mais freqüentemente usada como instrumento da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão. Neste caso, ela funciona como julgamento, desembocando em veredictos sobre o desempenho humano. Na sua versão diagnóstica, ela se volta para o levantamento de dificuldades em determinado desempenho humano, buscando sua superação, pois, aí sim, visa à inclusão do agente no universo dos que lograram êxito no mesmo desempenho. Na versão julgadora ou classificatória, identifica acertos e erros para premiar ou punir seus respectivos agentes, confirmando sua teleologia excludente em relação aos últimos. Em suma, a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame; como pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou critério de discriminação. (ROMÃO, 2002, p. 44)

A avaliação do desempenho poderia ter um caráter construtivo, de inclusão e ascensão do profissional, porém, se revela em um aspecto contraditório, cujo professor tutor se sente pressionado, “vigiado” ou controlado durante a sua prática pedagógica.

Conforme Gomez (2004), o sistema de avaliação que atenda a perspectiva dialógica deve realizar um mapeamento simultâneo apontando a progressão do desempenho do aluno e do professor tutor em suas atividades específicas. A partir do histórico coletado na plataforma, os dados permitem avaliar as situações; no caso do professor tutor, assim que informado e orientado pelos seus gestores, poderia verificar as ações bem-sucedidas e os insucessos e assumir novas estratégias e reformulações na sua prática pedagógica.

No momento em que as IES avaliassem o desempenho dos professores tutores sob tal perspectiva, os dados positivos ou negativos apresentados, sustentariam novos projetos de formação continuada e um acompanhamento efetivo do profissional da EaD.

Raras são as verificações de desempenho docente que visam à formulação de programas de educação continuada. Mesmo porque, neste caso, elas deveriam ser avaliações dialógicas, isto é, formuladas pela participação conjunta e dialogada de docentes e gestores. Aliás, são as próprias pessoas as que melhor identificam as deficiências que apresentam diante de determinado desafio performativo. (ROMÃO, 2002, p. 50)

Acredito que a avaliação do desempenho do professor tutor, em uma perspectiva dialogada e crítica, reitera a convicção que o próprio profissional docente tem de que sua práxis se constitui a partir dos seus saberes, saberes estes originados da própria experiência e por ela validados em relação ao professor tutor que, como ser inacabado, reconhece a necessidade da avaliação para que possa, a partir daí, refletir em sua prática pedagógica.



## 5 A PESQUISA: CAMINHOS E DESAFIOS

*A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.*

Paulo Freire, 2011a

Para o desenvolvimento deste estudo, a princípio foi realizada uma pesquisa com enfoque qualitativo, utilizando-se de procedimentos metodológicos que compreendem o estudo bibliográfico acerca das propostas pedagógicas para cursos na modalidade a distância, do trabalho do professor tutor e dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. O estudo foi baseado nas teorias e pesquisas de autores de referência na prática docente, nas suas propostas pedagógicas e na EaD. É imprescindível mencionar que o estudo e aprofundamento destas teorias forneceu suporte necessário para a análise dos resultados da pesquisa de campo.

Os participantes da pesquisa de campo são professores dos cursos de graduação em Pedagogia na modalidade a distância, de modo que se investigou um grupo de vinte professores oriundos de universidades privadas e de cursos autorizados e reconhecidos pelo MEC com polos no estado de São Paulo.

Para Belloni (1999), o professor da EaD tem um papel importante, o de ser parceiro do aluno no âmbito específico da EaD. Esse professor desenvolve múltiplas funções que resultam em um desdobramento da função docente, que é diferente da educação presencial, em que todas as funções devem ser asseguradas por apenas um indivíduo.

Partindo do conhecimento de que “não há método estruturado teoricamente que aprioristicamente resolva os problemas e questões que emergem no desenvolvimento concreto da pesquisa” (GATTI, 2010, p. 63), pretendeu-se utilizar alguns procedimentos citados abaixo, embora não se tenha seguido, necessariamente, uma ordem cronológica, pois, durante o percurso, houve necessidades de reestruturação de procedimentos e análise, conforme o direcionamento da pesquisa acadêmica com seus fenômenos não passíveis de controle.

Ao reconhecer o método como importante dispositivo para o estudo científico, buscou-se investigar a realidade em seu movimento, analisando-se as partes em constante relação com

a totalidade. Acredita-se que a dialética teoria-prática nos fornece fundamentos para fazer um estudo em profundidade na relação entre os resultados da investigação e a concretude da realidade em que eles ocorrem.

Para o levantamento de dados, optou-se pelo questionário, que “pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o(a) pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.” (OLIVEIRA, 2012, p. 83)

Deste modo, utilizou-se como um dos instrumentos de pesquisa o *survey*, neste caso apenas como apoio da pesquisa e não para fins de estatísticas, que na maioria das vezes é a finalidade reservada para tal instrumento.

É importante e curioso citar que Thiollent (1982) relata que um dos mais significativos usos de *survey* com objetivo político ocorreu no ano de 1880, quando Karl Marx enviou questionários pelo correio a 25.000 trabalhadores franceses. Marx construiu um instrumento com cem questões abertas para averiguar em que grau os operários eram explorados pelos patrões.

Max Weber, um dos fundadores da sociologia moderna, também utilizou métodos de pesquisa *survey* no seu estudo sobre a ética protestante para um exame histórico comparativo do desenvolvimento econômico, no qual estudou individualmente operários protestantes e católicos para obter dados a respeito do grupo. (BABBIE, 1999)

Na maioria das pesquisas citadas, o *survey* é utilizado para obter os dados a respeito de conceitos, opiniões, paradigmas, ações ou características de uma determinada população alvo e essa seleção compreende a utilização de um instrumento que é geralmente o questionário. A escolha pelo questionário *online* deu-se pelo fato de que artefatos tecnológicos, como computadores portáteis e celulares com acesso à Internet, nos quais os professores estão habituados a trabalhar e fazem parte do seu cotidiano, facilitaria a sua participação na pesquisa. Além do mais, com o *survey* há a liberdade para o professor responder a qualquer momento do dia, como também de interromper sua participação sempre que necessário e voltar a responder, sem perder os dados já respondidos.

Na pesquisa, desenvolveu-se um grupo de questões objetivas e abertas, com a finalidade de levantar informações que permitiram mapear o grupo de professores quanto à sua formação inicial e continuada, quanto às suas práticas docentes e quanto às propostas pedagógicas presentes em suas concepções e em seus fazeres e suas experiências na EaD, a fim de produzir análises referentes ao tema do trabalho.

A primeira parte da pesquisa foi realizada por meio de um *software* livre denominado *LimeSurvey*. Silveira e Cassino (2003) definem o *software* livre como um programa de computador aberto, que possibilita o compartilhamento do conhecimento por meio da inteligência coletiva conectada na rede mundial de computadores. O *software* livre também possibilita que qualquer internauta possa adequá-lo e redistribuí-lo adaptando-o conforme as suas próprias necessidades, além de ser utilizado livre e gratuitamente, o que possibilita maior flexibilidade à pesquisa a partir dessas modificações adaptativas passíveis de serem realizadas para deixarem o *software* da maneira como a pesquisa demanda.

O portal do *LimeSurvey*, denominado Proftest – Solução para Desenvolvimento de Pesquisa e Publicação na Internet, permite a criação de formulários de pesquisa e avaliação de forma gratuita para posterior publicação.

A partir da elaboração do grupo de questões, no caso desses tipos de *softwares* descritos acima, há a opção de a pesquisa ser acessível ao público, ou seja, aberta para todos aqueles que optarem por participar, ou de acesso controlado, por meio do uso de chaves ou senhas, de modo que somente o participante convidado é que poderá colaborar com a pesquisa em questão, o que é previamente definido pelo pesquisador. Nesta pesquisa, utilizou-se o acesso controlado, em que um grupo pré-determinado de professores foi convidado a responder o questionário.

Apesar da utilização de um sistema aberto, *open source*, os dados, formulários, perfis e configurações são armazenados em bancos de dados do Portal Proftest,<sup>4</sup> acessível apenas ao pesquisador por meio de *login* e senha. Não há possibilidade de um professor pesquisado participar mais de uma vez, assim como não há possibilidade de outros professores, não convidados pelo pesquisador, participarem da pesquisa.

Os vinte professores convidados para esta investigação receberam por e-mail, o convite para participar da pesquisa com um código de acesso que permitiu responder as 21 questões, contemplando perguntas de múltipla escolha e dissertativas. Nas perguntas de múltipla escolha, bastou clicar na opção desejada e nas perguntas dissertativas; foi aberto um espaço com disponibilidade para o professor pesquisado digitar a resposta desejada com o limite máximo de duzentos caracteres em cada uma delas. O tempo médio para se responder ao grupo total de questões solicitadas aos professores foi de trinta minutos. Porém, não havia limite mínimo ou máximo de tempo para responder a pesquisa.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.proftest.com.br>>.

A pesquisa foi iniciada com um pequeno texto que constou da apresentação do título e uma breve descrição do objetivo, permitindo a autorização do pesquisado na utilização dos dados para o presente trabalho. As questões estavam divididas em quatro fases: perfil do professor pesquisado, formação inicial, formação continuada e experiência profissional.

Os professores participantes da pesquisa tiveram a total liberdade de retornar às questões anteriores e substituir as respostas, caso fosse necessário, antes do fechamento de sua participação na pesquisa. Ao término do preenchimento com as respostas finalizadas, o *software* sugeriu ao participante clicar no botão “fechar” para enviar e armazenar o questionário completo. As perguntas deste questionário, na íntegra, estão disponíveis no Anexo deste trabalho.

Após a participação destes professores, os dados foram agrupados, transformados e reapresentados, por meio da análise qualitativa, para a categorização. Esse momento é descrito pela pesquisa bibliográfica como elemento central na análise e sistematização conceitual, uma vez que, por meio da proposta histórico-crítica, demanda-se o trato científico que decorre do objeto identificado na realidade. Para este trabalho, como categorias de análise preliminares foram elencadas; formação inicial, formação continuada, saberes, propostas de formação pedagógica e prática docente na EaD.

Na última etapa, realizou-se a análise de dados pela Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1979). Pode-se considerar a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise que consiste em descobrir os núcleos de sentido cuja frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico da pesquisa ou do objeto de pesquisa. A Análise de Conteúdo, segundo a autora, é realizada por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções dessas mensagens.

As respostas obtidas por meio do questionário aplicado ao grupo de professores foram lidas de maneira criteriosa sem realizar interpretação, mas visando apreender a globalidade dos relatos.

No primeiro momento, realizaram-se as leituras (flutuantes) de todas as respostas obtidas pelos questionários, procurou-se estabelecer relações entre os dados coletados, o referencial teórico adotado e o problema proposto. Em seguida, optou-se pela organização das informações coletadas em quadros para o mapeamento do perfil dos professores pesquisados, com relação aos dados pessoais, contemplando-se as categorias: formação inicial e formação continuada.

A seguir, em um segundo momento, as respostas foram analisadas individualmente, retirando-se as unidades de significado que emergiram da própria resposta do professor pesquisado. Assim, as unidades de significado foram identificadas, conforme as categorias preliminares elencadas na pesquisa teórica, seguindo uma sequência. Assim, obteve-se uma visão global destes relatos e do local onde se encontram os significados, a fim de que se pudessem confirmar, modificar ou alterar as categorias de análise.

Num terceiro momento, agruparam-se as unidades de significados, que possuíam um tema comum conforme a similaridade de seu conteúdo. Após esta etapa, buscou-se a generalidade para apreender os aspectos mais comuns de todos os depoimentos escritos dos professores pesquisados. Seguindo essa trajetória, realizou-se a análise dos significados identificados nessas categorias para se apreender a essencialidade dos depoimentos escritos do pesquisado.

Neste trabalho, convém destacar que não houve a preocupação exacerbada com números e sim com os diálogos, por meio das respostas obtidas no questionário *online* e seus respectivos significados explícitos ou implícitos, referenciando-se também em leis e decretos, documentos oficiais do Ensino Superior e da educação a distância, e em experiências profissionais dos pesquisados e da pesquisadora.

## 6 A INVESTIGAÇÃO: DESCOBERTAS E INTERPRETAÇÕES

*O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.*

Paulo Freire, 1996

Neste momento, contextualizar-se-á o universo da pesquisa que deu corpo a este trabalho, indicando-se e explicitando-se aspectos necessários para a sistematização dos dados obtidos por meio de questionário *online* aplicado a um grupo de vinte professores tutores. Em seguida, será apresentada a análise e a interpretação dos dados.

### 6.1 O CONTEXTO DA PESQUISA POR MEIO DO QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Para a realização da pesquisa utilizei-me de um questionário *online* que foi enviado em outubro de 2014. Sua duração foi de trinta dias entre a entrega para o primeiro grupo de professores e a finalização das respostas pelo segundo grupo. No primeiro momento, foi enviado um conjunto de questões para 25 professores de universidades privadas que ministram aulas na modalidade a distância em cursos de Pedagogia. Apenas 40% dos professores dessa amostra devolveram as respostas no prazo de duas semanas estabelecido no *software*. Em seguida, enviei o questionário para mais 33 professores, buscando compor o segundo grupo de pesquisados, de acordo com o perfil estabelecido neste estudo.

Do total de 58 professores convidados, 20 professores responderam o questionário de modo completo, perfazendo o total proposto na pesquisa.

### 6.2 PERFIL DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS

A seleção de professores para responder o questionário foi direcionada segundo o perfil proposto para a pesquisa: professores com formação e experiência no Ensino Superior, em cursos de Pedagogia, com aulas na modalidade a distância em universidades privadas em

São Paulo, capital. É necessário esclarecer que não se elegeu um grupo de professores de uma única universidade pelo motivo de não ser o foco desta pesquisa a avaliação do curso a distância ou a avaliação do grupo de professores de uma determinada IES.

Convém o esclarecimento, também, de que os nomes de todos os professores pesquisados foram preservados, conforme informado no início da pesquisa para o próprio pesquisado, sendo que os mesmos foram identificados por letras. No quadro a seguir, apresenta-se o mapeamento do perfil dos 20 professores participantes da pesquisa, quanto a sexo, idade, anos de experiência no Ensino Superior na modalidade presencial e na modalidade a distância.

**Quadro 2 - Mapeamento do perfil de professores tutores pesquisados**

	<b>PROFESSOR</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>EXPERIÊNCIA ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL</b>	<b>EXPERIÊNCIA ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA</b>
1	A	Feminino	31 – 40	11 – 15 anos	6 – 8 anos
2	B	Masculino	31 – 40	1 – 5 anos	3 – 5 anos
3	C	Feminino	41 – 50	6 – 10 anos	6 – 8 anos
4	D	Feminino	61 ou mais	11 – 15 anos	3 – 5 anos
5	E	Feminino	51 – 60	6 – 10 anos	3 – 5 anos
6	F	Feminino	51 – 60	11 – 15 anos	9 – 11 anos
7	G	Feminino	31 – 40	1 – 5 anos	1 – 2 anos
8	H	Masculino	41 – 50	1 – 5 anos	1 – 2 anos
9	I	Feminino	51 – 60	1 – 5 anos	3 – 5 anos
10	J	Feminino	31 – 40	1 – 5 anos	3 – 5 anos
11	K	Feminino	41 – 50	1 – 5 anos	3 – 5 anos
12	L	Feminino	61 ou mais	11 – 15 anos	3 – 5 anos
13	M	Feminino	41 – 50	1 – 5 anos	1 – 2 anos
14	N	Feminino	41 – 50	11 – 15 anos	3 – 5 anos
15	O	Feminino	51 – 60	11 – 15 anos	6 – 8 anos
16	P	Feminino	41 – 50	1 – 5 anos	3 – 5 anos
17	Q	Feminino	41 – 50	6 – 10 anos	9 – 11 anos
18	R	Feminino	31 – 40	6 – 10 anos	6 – 8 anos
19	S	Feminino	51 – 60	1 – 5 anos	3 – 5 anos
20	T	Feminino	31 – 40	6 – 10 anos	3 – 5 anos

No grupo de 20 professores pesquisados, foram identificados 18 professores do sexo feminino e 2 professores do sexo masculino. Esta maior porcentagem de professores do sexo feminino, segundo demonstram as pesquisas do INEP (2015), se justifica por haver um interesse e procura maior por professores do sexo feminino na área da educação, em cursos de Pedagogia. Segundo a Seesp (2015), no histórico apresentado desde os primeiros cursos de formação de professores, os dados são confirmados com referência à procura do curso de Pedagogia pelo sexo feminino.

Quando verificada a experiência profissional dos professores pesquisados, perguntou-se sobre o tempo de experiência acadêmica, em aulas no Ensino Superior presencial e a distância, em cursos de Pedagogia. Com relação ao tempo de experiência acadêmica profissional destes professores, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, observa-se por meio das suas respostas que a maioria deles apresenta de 1 a 15 anos de docência em sua totalidade, sendo nove professores entre 1 a 5 anos, cinco professores entre 6 a 10 anos, e seis professores entre 11 a 15 anos.

Notadamente, na questão que identificava o tempo de experiência na modalidade a distância no Ensino Superior, 55% dos pesquisados, ou seja, 11 professores, responderam que possuíam de 3 a 5 anos de experiência na EaD. No restante, 3 professores responderam que possuíam 1 a 2 anos, 4 professores de 6 a 8 anos e 2 professores de 9 a 11 anos de experiência profissional no Ensino Superior, na modalidade a distância. Este resultado também se deve ao fato de a modalidade a distância possuir um crescimento maior no Ensino Superior há menos de duas décadas no Brasil, conforme o Quadro 1 — Instituições de Ensino Superior da rede privada: curso de Pedagogia com aulas na modalidade a distância, com polo em São Paulo, capital —, apresentado no capítulo 3 deste trabalho.

Neste novo cenário, o da modalidade a distância, pode-se constatar no estudo que o professor tutor do Ensino Superior não tem uma práxis consolidada, devido ao tempo médio de experiência na docência virtual e também porque o histórico do Ensino Superior a distância no Brasil ainda é muito recente. A prática educativa do professor tutor ainda está se constituindo por meio da sua qualificação em exercício, na busca constante de estratégias de ensino-aprendizagem e das propostas pedagógicas direcionadas à EaD.

Considera-se que o Ensino Superior na modalidade a distância é uma realidade que não tem mais volta, uma vez que a sociedade da informação invade a vida das pessoas, transformando o nosso modo de comunicação, de trabalho, de relacionamentos e também de Educação. Esta mesma sociedade demanda um novo profissional para a formação de professores na EaD.



**Quadro 3 - Formação Inicial e Continuada dos professores tutores pesquisados**

	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>PRESENCIAL</b>	<b>EAD</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>PRESENCIAL</b>	<b>EAD</b>	<b>MESTRADO PRESENCIAL</b>	<b>DOCTORADO PRESENCIAL</b>
A	Pedagogia	X		Didática do Ensino Superior	X		Educação	Não cursou
B	Não relatou curso			Educação Especial	X		Educação	Não cursou
C	Pedagogia	X		Não relatou o curso	X		Educação	Cursando
D	Não relatou curso			Educação Infantil e Gestão Pública	X		Educação	Cursando
E	Não relatou curso			Gramática da Língua Portuguesa e Psicopedagogia	X		Educação Inclusiva	Educação
F	Pedagogia	X		Educação a distância		X	Educação	Educação
G	Não relatou curso			Não cursou			Educação	Cursando
H	Educação Artística e Música		X	Educação Musical	X		Não cursou	Não cursou
I	Pedagogia, Matemática e Artes	X		Ensino da matemática		X	Cursando	Não cursou
J	Matemática		X	Comércio Exterior, Educação Especial e Pedagogia Empresarial	X	X	Ciências Contábeis	Não cursou
K	História	X		Tecnologias em Educação		X	Educação	Não cursou
	Administração		X	História Contemporânea	X			
L	Psicologia	X		Complementação Pedagógica e licenciatura Psicologia	X		Educação	Cursando
M	Ciências Sociais	X		Educação Ambiental, Novas Tecnologias na educação e Prática em EaD		X	Educação, arte e história da cultura	Cursando
N	Não relatou curso	X		Não relatou curso	X		Educação	Educação
O	Pedagogia	X		Psicopedagogia	X		Educação	Não cursou

(continua)

(continuação)

	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>PRESENCIAL</b>	<b>EAD</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>PRESENCIAL</b>	<b>EAD</b>	<b>MESTRADO PRESENCIAL</b>	<b>DOUTORADO PRESENCIAL</b>
P	Pedagogia e Psicologia	X		Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática e Atendimento Educacional	X	X	Educação	Não cursou
Q	Pedagogia e Letras	X		Educação a Distância, Língua Inglesa e Gestão Empresarial	X	X	Educação	Cursando
R	Não relatou curso			Didática		X	Educação	Cursando
S	Educação Física	X		Educação física escolar e Educação especial. Mídias na Educação.	X	X	Cursando - Educação	Não cursou
T	Sociologia	X		Gestão em Educação a distância		X	Ciências Sociais	Cursando

De acordo com o quadro apresentado, do total de 20 professores pesquisados, identificou-se que 17 possuem uma formação inicial e continuada sólida, com Mestrado. No restante do grupo, dois professores estão cursando o Mestrado e apenas um professor não cursou.

Pode-se verificar, também, que o quadro apresenta 8 professores em formação, ou seja, cursando o Doutorado, e 3 professores com o título de Doutorado. Ainda assim, tem-se um número maior de professores em formação e titulados do que o número restante de professores que não cursaram ainda ou não pretendem cursar o Doutorado.

Os dados apresentados mostram a preocupação dos professores do Ensino Superior em sua formação continuada, ou, ainda, a preocupação em estar preparados para a docência acadêmica, conforme a orientação da LDB (Lei n. 9.394/1996) e dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documentos norteadores que preveem a qualificação e formação continuada do professor no Ensino Superior.

O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para a comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais. (BRASIL, 2007b, p. 20-21)

No Brasil, as garantias ao professor em sua formação continuada e em uma carga horária semanal compatível no Ensino Superior estão previstas na legislação, nas políticas públicas de formação docente e demais documentos que orientam os referenciais de qualidade dos cursos e das IES.

Porém, as IES estão longe de garantir essas ações na prática educativa acadêmica. Os currículos dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* estão também se adaptando ao propor a formação do professor do século XXI, frente às novas tecnologias de informação e comunicação e a modalidade a distância.

A formação inicial de professores tem, pois, que prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Embora se possa observar uma certa melhoria ao nível geral de formação dos professores (pelo menos nos países industrializados e mesmo no Brasil), tanto em termos de anos de estudos quanto em termos de conteúdos e metodologias, isto não parece refletir-se na melhoria dos indicadores de qualidade do ensino em geral. Por outro lado, uma variável importante como a integração de novas tecnologias na formação inicial de professores permanece uma grande dificuldade, já que exige grandes investimentos e

profundas mudanças nos sistemas de ensino superior responsáveis por esta formação. (BELLONI, 1999, p. 85)

A afirmativa de Belloni, apesar de ter sido feita em 1999, ainda se mantém atual. Inclusive, por meio de pesquisas (AZEVEDO; JOSGRILBERG; LIMA, 2012), constata-se que o professor tutor ainda resiste ao novo cenário e não se sente preparado para enfrentar os desafios tecnológicos, como mencionado no início deste trabalho, por pertencer ao grupo dos imigrantes digitais (PRENSKY, 2014), aqueles que ainda estão se adaptando à sociedade da informação, e não dos nativos digitais, grupo que pertence os seus alunos que já nasceram na era digital.

É importante que o professor invista em sua formação profissional continuada. Segundo Aretio (1999), o professor da modalidade a distância deve investir nas diversas áreas para que assim possa cumprir com as especificidades da EaD, que são diferenciadas da modalidade presencial. A tendência é que o professor se preocupe, dessa maneira, com o domínio dos aportes tecnológicos e técnicos, com os conhecimentos específicos da disciplina que ministra, mas também deve aprofundar-se nas teorias de aprendizagem, técnicas de avaliação e outras, tais quais:

1. Fundamentos, estruturas e possibilidades de educação a distância;
2. Identificação do estudante adulto. Características biopsicosociológicas condicionadoras da aprendizagem;
3. Teorias de aprendizagem. Formas de aprender, estilos, ritmos, possibilidades e métodos, recursos, concepções;
4. Conhecimento teórico-prático da comunicação. Utilização dos diferentes recursos tecnológicos que lhe facilitam o trabalho;
5. Integração de recursos didáticos próprios da modalidade (impressos, áudio, vídeo, etc.) adaptando-os para a aprendizagem independente e/ou colaborativa dos estudantes;
6. Conteúdos científicos, tecnológicos e práticos do curso ou matéria em questão;
7. Adaptação do curso às necessidades formativas do estudante. Organização do plano de trabalho;
8. Técnicas de tutoria presencial e a distância, técnicas de feedback;
9. Técnicas para fomentar nos alunos a criatividade, a autonomia, a auto-aprendizagem, o autocontrole, a automotivação, o autoconceito e auto-reflexão sobre o próprio estilo de aprendizagem;
10. Técnicas de avaliação (auto-avaliação e avaliação heterogênea). O quê, como, quando avaliar? Estilos de correção e qualificação de modos de realizar comentários nos trabalhos e provas. (ARETIO, 1999, p. 148-149).

Ao questionar o grupo de vinte professores pesquisados com relação a sua carga horária semanal de aulas na educação presencial e a distância, obteve-se uma média de 27 aulas semanais. Na prática, alguns desses professores acumulam outros cargos administrativos

escolares ou acadêmicos durante a jornada de trabalho semanal, ou complementam o seu salário mensal com as aulas a distância, tornando-as de importância secundária.

Os referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância mencionam que:

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. (BRASIL, 2007b, p. 20)

É possível observar, na própria experiência acadêmica, o acúmulo de tarefas que o professor a distância deve realizar ao longo da sua jornada de trabalho semanal, a qual deveria ser específica para a docência no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

### 6.3 COMPREENDENDO, REFLETINDO E DIALOGANDO COM OS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS

A partir daqui, apresentam-se os resultados das questões abertas, obtidos com o grupo de professores, cujo objetivo é identificar as propostas pedagógicas vigentes na EaD para os cursos de formação de professor no Ensino Superior e quais são as repercussões da imagem do professor da EaD no que se refere às propostas pedagógicas.

Após a leitura, a análise e o agrupamento das unidades de significados referentes às respostas dos professores pesquisados foi possível reorganizá-las em categorias e subcategorias, tais como: saberes (formação profissional, disciplinares e curriculares); propostas pedagógicas (Pedagogia diretiva, não diretiva e relacional) e prática docente na EaD (AVA, AP, materiais instrucionais e artefatos digitais).

**Quadro 4 - Respostas das questões abertas enviadas aos professores tutores pesquisados pelo *software* Proftest**

QUESTÃO 15	RESPOSTAS DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS	IDENTIFICAÇÃO
<b>Você conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) presencial(is) em que ministra aulas? Comente.</b>	Sim. <i>(Não fez nenhum comentário)</i>	A, E, G, J
	Não. Apesar de estar ministrando aulas nesta modalidade não recebi orientações de onde encontrar documentos normativos.	B
	Sim, apoia-se nos Referenciais Curriculares	C
	Sim, conheço. Penso que tentam integrar e escalonar os conteúdos das disciplinas. Vale, no entanto, destacar que o desafio é oferecer uma base cultural inicial que amplie o repertório dos alunos de maneira a que possam melhor se apropriar daquilo que é específico do curso de maneira ativa e crítica. Também outra questão é o ajuste contínuo às diferentes demandas da atualidade, sempre dispondo da mesma carga horária.	D
	Sim, conheço todo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sou membro do NDE.	F
	Não. <i>(Não fez nenhum comentário)</i>	H, O
	<i>(Não respondeu, deixou em branco)</i>	I, K, N
	Conheço e considero de suma importância esse conhecimento para que não haja uma dissociação entre os conteúdos ministrados pelas diferentes disciplinas.	L
	Não. O EaD é separado do presencial. Como trabalho com EaD não tenho acesso.	M
	Sim, não apenas conheço como planejo junto com as colegas no início do semestre.	P
	Conheço APENAS a ementa das disciplinas que trabalho no curso de Direito.	Q
	Sim, o curso pretende formar educadores para atuar na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, com alunos especiais ou não, além da gestão e educação de jovens e adultos.	R
	Sim, a proposta curricular abrange a formação básica para um pedagogo iniciar sua construção de conhecimento.	S
Conheço são discutidas praticamente todo semestre.	T	

QUESTÃO 16	RESPOSTAS DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS	IDENTIFICAÇÃO
<p><b>Você conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) a distância em que ministra aulas? Comente.</b></p>	<p>Sim. <i>(Não fez nenhum comentário)</i></p>	<p>A, E, G, J, H, J, N</p>
	<p>Não. Apesar de estar ministrando aulas nesta modalidade não recebi orientações de onde encontrar documentos normativos.</p>	<p>B</p>
	<p>Segue o mesmo parâmetro do curso presencial.</p>	<p>C</p>
	<p>Não a conheço como uma proposta e, sim, o conteúdo de algumas disciplinas. Assim, a visão é fragmentada.</p>	<p>D</p>
	<p>Sim, conheço todo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sou membro do NDE. O projeto é o mesmo do Curso Presencial.</p>	<p>F</p>
	<p>Sim, apesar de ser apenas tutora presencial, onde apenas oriento e acompanho os alunos nas atividades presenciais (um encontro por mês), nas atividades acadêmicas científicas culturais, estágio e TCC</p>	<p>I</p>
	<p><i>(Não respondeu, deixou em branco)</i></p>	<p>K</p>
	<p>Não. <i>(Não fez nenhum comentário)</i></p>	<p>O</p>
	<p>Sim, é importante para que possamos estabelecer ligações e/ou conexões entre os diferentes conteúdos ministrados, possibilitando uma interdisciplinaridade</p>	<p>L</p>
	<p>Sim, São realizadas reuniões semestrais para isso.</p>	<p>M</p>
	<p>Conheço, mas esta já vem pronta Pedagogia para Licenciados.</p>	<p>P</p>
	<p>Conheço a ementa das disciplinas que trabalho no curso de Pedagogia.</p>	<p>Q</p>
	<p>Sim, é a mesma do curso presencial.</p>	<p>R, S</p>
<p>Conheço são discutidas praticamente todo semestre.</p>	<p>T</p>	

QUESTÃO 17	RESPOSTAS DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS	IDENTIFICAÇÃO
<b>Com qual(is) plataforma(s) (Ambiente Virtual de Aprendizagem) você trabalha? Quais ferramentas são oferecidas nesta(s) plataforma(s)?</b>	Atualmente plataforma própria, mas já trabalhei com web-site – moodle.	A
	Plataforma própria da (Universidade). Ferramentas: atividades, email, aulas, encontro virtual, calendário, ferramenta de anotações, torre de controle, fórum.	B
	Já trabalhei no Teleduc. Tinha fórum, correio, bate papo, agenda. Parada obrigatória. Perfil etc. Atualmente a plataforma é da própria instituição. Tem fórum. Correio.	C
	Não tenho a mínima ideia, penso que todos nós começamos no EAD por tateamento. Aprende-se fazendo, sem qualquer orientação específica... nome de plataforma então!?!?	D
	AVA	E
	AVA desenvolvido pela própria IES. Conta com ambiente para o conteúdo, Ferramenta para trabalho com atividades individuais e em grupo, para questões dissertativas e objetivas e ferramentas para Fórum, Correio, Encontro Virtual. Também Agenda e Bloco de Notas.	F
	Fórums, atividades, chat	G
	SAV. Sistema próprio da instituição.	H
	Plataforma Moodle, orientações, material de apoio, cronograma, portfolio, fórum, lista de recados, lista de turma.	I
	AVA da própria instituição. Fórum, Portfólio, Lista, etc.	J
	AVA e Moodle.	K
	Conheço apenas como AVA que oferece as seguintes ferramentas: fórum, atividades, chat online, e-mail, anexos.	L
	Próprio. Fórum, Portfólio, E-mail, repositório de materiais, área de orientação, entre outras.	M
	Fórum Chat	N
	Atividades individuais e em grupo, fórum, e-mail.	O
	AVA. Forum e atividades. Não consigo utilizar o chat, tentei varias vezes e não funcionou.	P
	Moodle – Fórum, Atividades, Chat, repositórios, Testes. Webaula – Videoconferência, Videoaula, Fórum, Atividades, Chat, Biblioteca Digital, Testes. Blackboard – Fórum, biblioteca digital, testes, atividades individuais. AVA – Fóruns, atividades individuais e trabalhos em grupo.	Q
Plataforma AVA, própria da instituição. São oferecidas atividades, fóruns, chat e email.	R	
Plataforma AVA – fóruns e atividades.	S	
Fórums, atividades, chats, e-mail.	T	



QUESTÃO 18	RESPOSTAS DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS	IDENTIFICAÇÃO
<p><b>Você fez a opção (candidatou-se) em ministrar aulas na Educação a Distância na(s) Instituição(ões) de Ensino Superior? Justique.</b></p>	Sim.	A, N
	Não. As aulas foram oferecidas juntamente com as demais.	B
	Sim. Mas em geral devemos estar disponíveis para as duas modalidades.	C
	Este ano, não. Estou sem tempo disponível e o EAD requer mais tempo do que é, formalmente, estimado.	D
	No momento da contratação, foram oferecidas aulas a distância e presenciais.	E
	Sim. Quando entrei na ( <i>Instituição</i> ) já tinha experiência com a Educação a Distância desde sua implementação, tendo atuado na docência, produção de material e Coordenação do Curso.	F
	Sim, pois é uma modalidade que me interessa.	G
	Sim. Me sinto mais à vontade em relação aos alunos.	H
	Não, na verdade fui convidada e hoje estou preferindo continuar em ministrar aulas na Educação a Distância pois percebo que podemos dar um tratamento individual aos alunos, onde sabemos que nem sempre as dúvidas são as mesmas entre os alunos.	I
	Não. Fui convocada.	J
	Estou esperando um convite para esse trabalho. ( <i>No momento, só com aula presencial</i> )	K
	Nesta instituição sim, pois já havia ministrado aulas na EaD em outra instituição, mas com formatação bem diferente.	L
	Sim. Queria conciliar a educação com outro trabalho.	M
	Sim, mas somente com disciplinas que tenho afinidade e aderência.	O
	Sim. Gosto desta modalidade, não apenas por ser a tendência atual por conta do tempo e distância de locomoção, mas porque entendo que nesta modalidade há a exigência de maior organização e disciplina para o estudo o que gera maior autonomia dos alunos e do professor.	P
	Sim. Adoro a modalidade pela flexibilização do tempo, embora haja sobrecarga de leitura e correções.	Q
Sim, pois tenho facilidade em trabalhar com as turmas a distância e me identifico com a modalidade.	R	
Sim, por considerar uma modalidade de ensino em desenvolvimento sendo necessário experienciar para criar metodologia mais adequada.	S	
Sim, permite flexibilidade de horário.	T	

QUESTÃO 19	RESPOSTAS DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS	IDENTIFICAÇÃO
<p><b>Você recebeu formação técnica ou pedagógica, orientações específicas, para utilização da plataforma (Ambiente Virtual de Aprendizagem) por parte da Instituição Acadêmica? Comente.</b></p>	Sim – curso de 30 horas.	A
	Não. Os colegas me ajudaram.	B
	Na atual, pouca. Mas já tinha vasta experiência e formação quando fui contratada na instituição atual.	C
	Não. Sem comentários.	D
	Sim, um curso a distância.	E
	<p>Na minha primeira atuação recebi capacitação, inclusive para ministrar aulas via satélite. Nessa mesma Instituição participei ativamente da implementação do curso sugerindo melhorias nas ferramentas, conteúdos... Ao entrar na IES atual, não recebi formação específica para conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem logo que iniciei, mas há um Tutorial no próprio ambiente disponível para o professor. Um encontro para apresentação do AVA fez falta, pois mesmo com tutorial leva um tempo para que se aproprie do mesmo - penso que um encontro de apresentação seria mais eficiente nesse primeiro momento.</p>	F
	Sim.	G, J, N
	Sim. Treinamento específico.	H
	Sim, recebi orientação do coordenador de polo e depois me foi indicados vários cursos a distância pela própria instituição para completar a minha formação.	I
	Sim, PUC RIO, Pradimee Proinfo.	K
	Inicialmente não, inclusive tive algumas dificuldades iniciais para lidar com a plataforma. Mas, logo após, houve uma orientação técnica o que facilitou sobremaneira a minha atuação junto aos alunos.	L
	Sim. Mas na prática não funcionou. A instituição não prepara para a prática.	M
	Se recebi, não me lembro.	O
	Sim. Realizei uma formação pelo sistema que orientou no início da plataforma, pois era outra e mudamos há aproximadamente 4 anos. Era o Blackboard.	P
	Sim, fiz o curso de capacitação para tutores da (Instituição A) em 2008 -40 horas; curso de capacitação para tutores do Blackboard na (Instituição B) – 10 horas e elaborei o curso de formação de tutores da webaula – 40 horas (Instituição C).	Q
Sim, a Universidade ofereceu capacitação	R	
Não. Foi oferecido curso de extensão que não atingiu as expectativas.	S	
Sim, cursos com a equipe de informática e manual para pesquisa.	T	

QUESTÃO 20	RESPOSTAS DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS	IDENTIFICAÇÃO
<p><b>Na(s) Instituição(ões) em que ministra aulas, há cursos de formação continuada, palestras ou encontros com temas relacionados à Educação a Distância? Caso a sua resposta seja positiva, com que periodicidade os cursos são oferecidos? De que forma são realizadas as formações?</b></p>	Um vez por semestre, as vezes 02.	A
	Desde que cheguei nesta instituição participei apenas de uma reunião com a equipe EaD.	B
	Até agora só orientações, por e-mail e nas reuniões gerais.	C
	Desconheço.	D
	Não.	E, S
	Na IES que iniciei na Educação a Distância os encontros de formação continuada era mais constantes, pois estávamos num período de implementação do Curso. Na (Instituição), foi oferecido um curso a distância que poderia ser feito escolhendo o tema (como módulos) ou participar de todos os módulos constituindo-se, dessa forma, em um lato sensu, mas o foco não foi somente a formação para Educação a Distância (se não me engano, pois acabei não conseguindo participar).	F
	Sim, tem acontecido uma vez por ano.	G
	Sim, Em encontros presenciais e em eventos de iniciação à pesquisa científica.	H
	Sim, pelo menos um três ou quatro cursos de pequena duração por ano e um curso de duração de um ano, e todos a distância com no máximo um encontro semestral.	I
	Sim.	J, N
	Quando estava trabalhando na formação de professores, participei do Pradime, curso de 160 horas para dirigentes municipais e as formações oferecidas pelo ProInfo.	K
	Não, após o curso inicial, fui convidada apenas mais uma vez para o laboratório de informática, mas somente para reforçar alguns aspectos a respeito das ferramentas do AVA.	L
	Sim. Semestral. Eram presenciais, mas pela baixa adesão tornaram-se a distância.	M
	Não que eu saiba.	O
	Não. Atualmente não tenho recebido esta informação.	P
	Na (Instituição A) NÃO participei da formação continuada para tutores. Na (Instituição B) o evento ocorria a cada três meses, por ocasião do credencial institucional. Na (Instituição C) é semestral.	Q
Sim, semestralmente. As formações são realizadas na própria plataforma e em alguns momentos, presencialmente.	R	
Houve um curso a distância com os coordenadores do curso para conhecermos a plataforma.	S	

QUESTÃO 21	RESPOSTAS DOS PROFESSORES TUTORES PESQUISADOS	IDENTIFICAÇÃO
<b>Você prefere ministrar suas aulas na modalidade Presencial, Semipresencial ou na Educação a Distância?</b>	As duas – presencialmente é mais restrito e fechado a questão do tempo. A distância – é mais trabalhoso, mas dá flexibilidade de tempo e organização do professor.	A
	Na modalidade presencial satisfaço minha necessidade de expressão verbal e gestão de sala de aula. Na EaD eu exercito melhor a elaboração de materiais e planejamento. Gosto de ambas.	B
	Presencialmente é mais fácil, pois tudo se esclarece em tempo real.	C
	Presencial. Penso que ainda a dimensão da corporeidade nos possibilite leituras a mais que o contato virtual. Creio que o ideal é o ensino híbrido: atual em vários sentidos.	D
	Presencial.	E, N
	Minha preferência no momento é a modalidade a distância, mas também gosto da presencial. O trabalho na modalidade a distância, no entanto, é mais desgastante se se pretende garantir uma interação mais próxima com o aluno e a obtenção de resultados em suas aprendizagens. O retorno mais imediato por parte dos alunos não é tão visível como no presencial, mas não generalizando. Há importantes e significativos retornos, também na modalidade a distância.	F
	Gosto das duas modalidades presencial e a distância, cada uma com suas especificidades e desafios.	G
	A Distância. Me sinto à vontade e mais satisfeito com esse modelo de ensino.	H
	Como já informei, hoje estou preferindo a distância, pois sempre fui uma professora que dei uma atenção individual aos meus alunos.	I
	Nas três. Cada ambiente proporciona uma experiência diferente.	J
	A distância, gosto muito das possibilidades de criação na virtualidade, escolho o que quero ler e quando quero ler. Administro muito bem o meu tempo.	K
	Aprecio todas as modalidades, mas acredito que deveremos estar preparados para atuar na Educação a Distância, pois trata-se do enfoque atual da educação superior brasileira.	L
	Não tenho preferência, mas a distância exige mais preparo.	M
	Prefiro na modalidade presencial.	O
	Gosto do presencial por conta do contato mais direto com os alunos e ser mais dinâmico. E gosto do semi presencial pois sinto falta do contato com os alunos, da dinâmica de sala de aula que por mais que tente proporcionar no sistema ead ainda não vejo esta eficácia.	P
	Prefiro o semipresencial, pois o contato direto com os estudantes minimiza os problemas de ordem acadêmica.	Q
Gosto tanto do presencial quanto da a distância. Cada um possui suas características próprias.	R	
Prefiro presencial pelo dinamismo e interatividade.	S	
Presencial. O contato com os alunos é incomparável mas o EaD permite mais flexibilidade porém exige mais disciplina não sei se prefiro um ou outro.	T	

**Observações:**

IDENTIFICAÇÃO - Identificação dos professores tutores pesquisados.

Manteve-se fidedigna a resposta dos professores tutores, podendo os seus textos apresentar erros de digitação, ortografia ou gramática.

Foram acrescentados alguns comentários explicativos às respostas dos professores, os quais estão caracterizados em itálico e entre parênteses.

Quando constadas nas respostas dos professores tutores pesquisados os nomes das IES, estes foram preservados e substituídos nos textos como “Instituição”.

A seguir, apresentam-se as considerações sobre as respostas dos professores às questões abertas do questionário *online*. Percebe-se que a visão dos professores da EaD sobre as repercussões da sua imagem no que se refere às propostas pedagógicas e ao próprio conhecimento e consciência de quais são estas propostas pedagógicas de formação na EaD não se fazem presentes ou não se revelam em suas respostas.

É importante esclarecer que, ao mencionar e apresentar neste estudo as respostas dos professores pesquisados, utilizarei o termo “professor”, independente do gênero, uma vez que optou-se por preservar o nome do professor ou professora que colaborou com a pesquisa.

Na questão 15 — “Você conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) presencial(is) em que ministra aulas? (Comente)” — e na questão 16 — “Você conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) a distância em que ministra aulas? (Comente)” — depara-se com a situação que segue.

Nas respostas apresentadas no quadro, verificou-se que a maioria dos professores (treze professores pesquisados) respondeu que conhece a proposta pedagógica do curso presencial que ministra aulas. Na questão 16, é maior o número de professores que conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) a distância que ministra aulas.

Para as respostas apresentadas no questionário, não se pode afirmar que os professores conhecem os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) como um todo, mas sim que conhecem somente as ementas dos cursos que ministram e alguns documentos normativos desses cursos.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o instrumento de concepção de ensino-aprendizagem de um curso e apresenta características explicitadas, tais como: a concepção do curso em uma visão epistemológica e contextualizada; a estrutura do curso por meio do currículo, o corpo docente, o corpo técnico-administrativo e a infraestrutura da universidade; os procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem do curso e os instrumentos normativos de apoio. É um documento norteador, flexível e aberto às mudanças caso seja necessário, envolvendo a participação de todos os professores de forma democrática.

Destaca-se a resposta à Questão 15: “Sim, conheço. Penso que tentam integrar e escalonar os conteúdos das disciplinas. Vale, no entanto, destacar que o desafio é oferecer uma base cultural inicial que amplie o repertório dos alunos de maneira a que possam melhor se apropriar daquilo que é específico do curso, de maneira ativa e crítica. Também outra questão é o ajuste contínuo às diferentes demandas da atualidade, sempre dispondo da mesma carga horária.” (Questão 15, Professor D)

Os professores pesquisados consideram importante conhecer a proposta curricular do curso para que não haja discrepância entre os conteúdos da mesma disciplina ministrados por

diferentes professores, também a fim de que possam garantir formação similar aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No caso da Questão 16, destacam-se as seguintes respostas: “Conheço, são discutidas praticamente todo semestre.” (Questão 16, Professor T) “Sim, é importante para que possamos estabelecer ligações e/ou conexões entre os diferentes conteúdos ministrados, possibilitando uma interdisciplinaridade.” (Questão 16, Professor L) “Não a conheço como uma proposta e, sim, o conteúdo de algumas disciplinas. Assim, a visão é fragmentada.” (Questão 16, Professor D)

Não se pode negar a importância do saber curricular (FREIRE, 1996) para a boa prática educativa, mas

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 101)

Logo, concorda-se com o autor, pois quando há a preocupação demasiada com a programação e cumprimento dos conteúdos, não se dá oportunidade aos alunos de dialogar, perguntar e promover a sua curiosidade, articulada com os seus saberes do cotidiano. A partir do momento em que o professor assume tal postura, a de cumprir com os seus conteúdos rigidamente, ele assume também uma postura autoritária, fechada, com os seus alunos. Não quero dizer que o professor deva assumir uma posição *laissez faire* — que é a proposta da Pedagogia não-diretiva (BECKER, 2001), já mencionada anteriormente, em que o aluno deva aprender por si e sozinho e suas aulas não tenham direcionamento —, muito pelo contrário, penso que a proposta curricular tem também esta função, de alcançar objetivos propostos de determinada disciplina.

Ao analisar as respostas das perguntas 15 e 16, apresentam-se evidências de que a proposta curricular do curso presencial e do curso a distância é a mesma, pois “Segue o mesmo parâmetro do curso presencial.” (Questão 16, Professor C) “Sim, conheço todo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sou membro do NDE. O projeto é o mesmo do Curso Presencial.” (Questão 16, Professor F) “Sim, é a mesma do curso presencial.” (Questão 16, Professores R e S)

Neste sentido, concorda-se que a proposta curricular deva garantir as Diretrizes para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006c), tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Mas é importante salientar que a modalidade a distância necessita de um olhar diferenciado por parte da equipe da EaD, professores e gestores, no sentido de suprir a necessidade do estudante a distância. Como já dito anteriormente, trabalha-se em um tempo e espaço diferenciado com o aluno, que apresenta, também, um perfil caracterizado às novas tecnologias de informação e comunicação.

Proporcionar educação *online* não é o mesmo que fornecer educação presencial ou a distância via suportes tradicionais. Isso exige metodologia própria que pode, inclusive, aspirar mudanças profundas no modelo da transmissão que prevalece na sala de aula presencial “infopobre”. Falo em educar com base em diálogo, troca de informações e de opiniões, participação, intervenção, autoria, colaboração. É certo que essa metodologia não é prerrogativa do computador conectado, mas é nele que encontra possibilidades de sua potencialização. (SILVA, 2003, p. 12)

Seguindo a proposta deste estudo, a questão 17 questiona o professor pesquisado com relação aos AVAs e as ferramentas tecnológicas que a plataforma oferece: “Com qual(is) plataforma(s) (Ambiente Virtual de Aprendizagem) você trabalha?” e “Quais ferramentas são oferecidas nesta(s) plataforma(s)?”

Nesta questão, optou-se por apresentar abaixo todas as respostas dos professores pesquisados, em sua íntegra, inclusive respeitando a grafia dos professores, a fim de realizar uma análise criteriosa com relação ao entendimento que conceituam AVA, plataforma e ferramentas. Esclarece-se, mais uma vez, que foi preservado o nome das IES mencionadas nas respostas.

- “Atualmente plataforma própria, mas já trabalhei com web-site – moodle.” (Professor A)
- “Plataforma própria da (*Universidade*). Ferramentas: atividades, email, aulas, encontro virtual, calendário, ferramenta de anotações, torre de controle, fórum.” (Professor B)
- “Já trabalhei no Teleduc. Tinha fórum, correio, bate papo, agenda. Parada obrigatória. Perfil etc. Atualmente a plataforma é da própria instituição. Tem fórum. Correio.” (Professor C)
- “Não tenho ideia, penso que todos nós começamos no EaD por tateamento. Aprende-se fazendo, sem qualquer orientação específica... nome da plataforma então!?!?” (Professor D)
- “AVA” (Professor E)



- “AVA desenvolvido pela própria IES. Conta com ambiente para o conteúdo, ferramenta para trabalho com atividades individuais e em grupo, para questões dissertativas e objetivas e ferramentas para Fórum, Correio, Encontro Virtual.” Também agenda e Bloco de Notas. (Professor F)
- “Fóruns, atividades, chat.” (Professor G)
- “SAV. Sistema próprio da instituição.” (Professor H)
- “Plataforma Moodle, orientações, material de apoio, cronograma, portfolio, lista de recados, lista de turma.” (Professor I)
- “AVA da própria instituição. Fórum, Portfólio, Lista, etc.” (Professor J)
- “AVA e Moodle.” (Professor K)
- “Conheço apenas como AVA que oferece as seguintes ferramentas: fórum, atividades, chat on line, e-mail, anexos.” (Professor L)
- “Próprio. Fórum, Portfólio, E-mail, repositório de materiais, área de orientação, entre outras.” (Professor M)
- “Fórum. Chat.” (Professor N)
- “Atividades individuais e em grupo, fórum, e-mail.” (Professor O)
- “AVA. Fórum e atividades. Não consigo utilizar o chat, tentei várias vezes e não funcionou.” (Professor P)
- “Moodle – Fórum, Atividades, Chat, repositórios, Testes, Webaula – Videoconferência, Videoaula, Fórum, Atividades, Chat, Biblioteca Digital, Testes. Blackboard – Fórum, biblioteca digital, testes, atividades individuais. AVA – (*Universidade*) – Fóruns, atividades individuais e trabalhos em grupo.” (Professor Q)
- “Plataforma AVA, própria da instituição. São oferecidas atividades, fóruns, chat e email.” (Professor R)
- “Plataforma AVA – fóruns e atividades.” (Professor S)
- “Fóruns, atividades, chats, e-mail.” (Professor T)

Nas respostas apresentadas acima, foi possível evidenciar que alguns dos professores tutores pesquisados não deixam explícito o conceito de plataforma ou AVA e das ferramentas que utilizam em sua prática educativa virtual pelo motivo de não identificarem a diferença entre a plataforma das ferramentas.

Vale destacar as seguintes respostas: “Não tenho ideia, penso que todos nós começamos no EaD por tateamento. Aprende-se fazendo, sem qualquer orientação

específica... nome da plataforma então!?!?” (Professor D) “Fóruns, atividades, chat.” (Professor G) “Fórum. Chat.” (Professor N) “Atividades individuais e em grupo, fórum, e-mail.” (Professor O)

Conforme abordado em um dos capítulos anteriores, os aspectos tecnológicos que correspondem à definição da Plataforma ou Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas funcionalidades por meio dos artefatos tecnológicos é que são utilizados para trabalhar os conteúdos. Desse modo, a comunicação por meio dos artefatos tecnológicos pode ocorrer de forma síncrona e assíncrona, tais como bate-papo (*chat*), fórum de discussão, *blog*, diários de bordo, *wiki*, atividades individuais e em grupo, e-mail, MSN e outras publicações de arquivo.

Como pode ser observado, existem vários elementos que devem ser levados em conta para a realização de um curso a distância. Assim, esses aspectos devem estar muito claros e definidos pelo professor/coordenador para construir um modelo pedagógico que responda às necessidades do curso/estudantes. (BEHAR, 2009, p. 30)

Dessa maneira, quando surgem respostas tais como: “Atividades individuais e em grupo, fórum, e-mail.” (Professor O) e “AVA. Fórum e atividades. Não consigo utilizar o chat, tentei várias vezes e não funcionou.” (Professor P), constata-se que, nestes casos, o professor tutor não tem a definição dos artefatos tecnológicos que fazem parte da sua prática educativa. A partir do momento em que o professor tutor conhece e domina as ferramentas disponíveis na sala de aula virtual, poderá selecionar aquelas que deem suporte à aplicação das estratégias didáticas para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante dar atenção à forma de disponibilização dos materiais: não basta exportar para a EaD os mesmos materiais utilizados no ensino presencial. Um material a ser utilizado a distância tem suas peculiaridades e, na maior parte das vezes, ocupa-se muito tempo para o seu desenvolvimento. Não é simplesmente digitalizar um livro ou figuras e continuar trabalhando da mesma forma. Assim como não há como transferir uma proposta pedagógica do presencial para o virtual, o mesmo ocorre com os conteúdos. (BEHAR, 2009, p. 27)

Entende-se que os conteúdos precisam ser reelaborados pelo professor tutor na modalidade a distância. Behar destaca um ponto importante, que é como o professor deve conduzir o material disponibilizado no AVA por meio dos artefatos tecnológicos. Não se pode pensar que basta utilizar as mesmas apresentações de uma aula presencial em uma aula virtual, ou mesmo que fazendo deste material presencial um material de apoio na EaD ter-se-á sucesso como estratégias de ensino-aprendizagem. De fato, se o professor assumir tal postura, correrá o risco de “depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em

lugar de desafiá-los a aprender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem”. (FREIRE, 1996, p. 107)

A assimilação dos recursos tecnológicos (salas de aulas virtuais, chats, provas/questionários *on-line*) como instrumentos pedagógicos surge também como desafios na formação de professores, em geral, e professores da EaD, em específico. Sabemos que o domínio dos recursos tecnológicos é essencial como estratégia de ensino para potencializar as aprendizagens dos alunos. (CARVALHO; PAIVA, 2011, p. 227)

As instituições privadas precisam estabelecer direcionamentos e políticas institucionais internas que deem formação continuada direcionando a ação acadêmica, didática e pedagógica dos professores da EaD. Neste sentido, as instituições devem implementar cursos de formação em EaD para o corpo docente de modo contínuo e não somente como vêm fazendo, na maioria das vezes, no início das atividades do professor ou simplesmente uma ou duas vezes por ano letivo.

Freire destaca que é na formação permanente que os professores têm a oportunidade de realizar a reflexão crítica sobre a sua prática, e desta forma, “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, (1996, p. 40). O autor propõe, de forma explícita, que o professor em hipótese alguma poderá ter o discurso teórico diferentemente a sua prática. Portanto, quando há um “distanciamento epistemológico”, há a necessidade de uma reflexão crítica do professor, pois quanto mais percebe-se e assume-se com relação às falhas, mais torna-se capaz de promover a mudança em torno da sua prática.

Para as questões “Você recebeu formação técnica ou pedagógica, orientações específicas, para utilização da plataforma (Ambiente Virtual de Aprendizagem) por parte da Instituição Acadêmica?” (Questão 19) e “Na(s) Instituição(ões) em que ministra aulas, há cursos de formação continuada, palestras ou encontros com temas relacionados à Educação a Distância? Caso a sua resposta seja positiva, com que periodicidade os cursos são oferecidos? De que forma são realizadas as formações?” (Questão 20), destacam-se as seguintes respostas:

- Questão 19: “Na atual, pouca. Mas já tinha vasta experiência...” Questão 20: “Até agora só orientações, por e-mail e nas reuniões gerais.” (Professor C)
- Questão 19: “Não. Sem comentários.” Questão 20: “Desconheço” (Professor D)
- “[...] Ao entrar na IES atual, não recebi formação específica para conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem logo que iniciei, mas há um Tutorial no próprio ambiente

disponível para o professor. Um encontro para apresentação do AVA fez falta, pois mesmo com o tutorial leva um tempo para que se aproprie do mesmo – penso que um encontro de apresentação seria mais eficiente nesse primeiro momento.” (Questão 19, Professor F)

- Questão 19: “Sim. Mas na prática não funcionou. A instituição não prepara para a prática” Questão 20: “Sim. Semestral. Eram presenciais, mas pela baixa adesão tornaram-se a distância.” (Professor M)
- Questão 19: “Os colegas me ajudaram.” Questão 20: “Desde que cheguei nesta instituição participei apenas de uma reunião com a equipe EaD.” (Professor B)

Analisando as respostas acima, fica evidenciada a falta de engajamento nas políticas internas de formação das universidades privadas pesquisadas, predominando o descomprometimento para com a formação continuada dos profissionais da EaD. Mais uma vez, a intenção da instituição *não sai do papel*, ou seja, está documentada no projeto pedagógico, porém, falta a ação efetiva de um programa de formação aos professores tutores.

Para adequar a educação ao quadro político e econômico vigente, emerge a necessidade da formação do profissional com sua identidade própria, em especial para a Educação a Distância. O desenvolvimento de novas tecnologias e o delineamento de ambientes virtuais de aprendizagem exigem uma melhor formação do profissional de ensino, que não apenas possua saberes técnicos, mas que saiba usá-los com proficiência, com conhecimentos e atitudes críticas frente à realidade social. (CARVALHO; PAIVA, 2011, p. 226)

As autoras reafirmam a necessidade de o professor tutor não “cair na armadilha” de pensar uma formação tradicional, que busque apenas as dimensões técnicas ou tecnológicas da modalidade a distância, mas sim um enfoque reflexivo. No enfoque reflexivo, o professor se apresenta como um intelectual pesquisador que desenvolve os seus saberes necessários e, principalmente, a sua criatividade para que possa ser investigativo e produtor nas situações únicas, de incertezas ou conflituosas que surgirão na sala de aula virtual. (FREIRE, 1996; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

A análise do Quadro 4, as respostas dos professores tutores pesquisados da questão 20 revela que dezoito professores relataram que tiveram apenas de um a dois encontros de formação durante o ano letivo. Este panorama reforça o que se tem presenciado, isto é, que as formações presenciais que não passam de encontros de apenas algumas horas que acontecem no início de cada semestre durante o planejamento pedagógico, ou mesmo que as formações na modalidade a distância que são realizadas uma vez por ano. Para que aconteçam os cursos

e formações continuadas aos professores da EaD, as universidades privadas teriam que custear os cursos, pois o indicado é que as formações devam ser realizadas no horário extra aula com pagamentos de aulas e custos trabalhistas.

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios enfrentados pela docência, faz-se necessário valorizar seus profissionais. Além de salários e condições de trabalho adequados, investir no seu desenvolvimento profissional, para além do domínio restrito de uma área científica de conhecimentos. O desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos*. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 166)

No relatório do Censo EaD.BR 2013 (ABED 2015), publicado em setembro de 2014, foi apresentado que a maioria das instituições (84,5%) responderam, nesta pesquisa anual, que realizam treinamentos de professores e tutores para as tecnologias adotadas nos cursos. Uma parte significativa das instituições também respondeu que realiza treinamentos para o uso do AVA (37,5%) e das ferramentas virtuais utilizadas nos cursos da modalidade a distância (35,1%).

É óbvio que o resultado apresentado pelas IES respondentes da pesquisa acima citada, a maioria do setor privado da região Sudeste, seja positivo e animador, mas não representa a realidade encontrada se os entrevistados fossem os próprios professores tutores.

Mais uma vez, percebe-se que há boas intenções e a formação continuada está prevista nos documentos. Não basta as formações ou encontros pedagógicos estarem planejados nos Projetos Pedagógicos dos cursos, mas é necessário que se tornem uma realidade na formação continuada dos professores tutores.

Com relação à questão 18 apresentada no Quadro 4, mais da metade dos professores tutores pesquisados fez a opção, ou seja, candidatou-se para ministrar aulas na EaD nas IES. Os professores, quando justificaram suas respostas referentes à questão, mostraram que reconhecem a importância da modalidade a distância nos tempos atuais e que, representativamente, é um modelo que exige afinidade e aderência por parte do docente, que há uma exigência e acúmulo de tarefas e a ciência de que é necessário pensar em uma proposta pedagógica adequada à modalidade.

- “Sim, mas somente com disciplinas que tenho afinidade e aderência.” (Professor O)
- “Sim. Gosto desta modalidade, não apenas por ser a tendência atual por conta do tempo e distância de locomoção, mas porque entendo que nesta modalidade há a

exigência de maior organização e disciplina para o estudo o que gera maior autonomia dos alunos e do professor.” (Professor P)

- “Sim. Adoro a modalidade pela flexibilização do tempo, embora haja sobrecarga de leitura e correções.” (Professor Q)
- “Sim, por considerar uma modalidade de ensino em desenvolvimento sendo necessário experienciar para criar metodologia mais adequada.” (Professor S)

Nas respostas dos demais professores pesquisados, constata-se o que se vivencia: professores tutores queixando-se da sobrecarga do trabalho docente e de que despendem um tempo maior para realizar o trabalho virtual, nas atividades e devolutivas nos fóruns e *chats* ao número de aulas que lhe foram atribuídas. Além do que, algo que é um fator preocupante, os professores tutores sentiram-se pressionados para aceitarem aulas na modalidade a distância, junto com as aulas presenciais.

- “Não. As aulas foram oferecidas juntamente com as demais.” (Professor B)
- “Este ano, não. Estou sem tempo disponível e o EaD requer mais tempo do que é, formalmente, estimado.” (Professor D)
- “Não. Fui convocada.” (Professor J)

Tardif (2006) apresenta, em suas pesquisas sobre os saberes e a formação do professor, algumas preocupações bastante atuais, presentes no cotidiano dos professores, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, quando professores refletem a posição profissional, levando-os ao desânimo.

Professores indicam, entretanto, que a precariedade de emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão. Mas é sobretudo quando ela é associada direta ou indiretamente a outros problemas, tais como a insegurança em relação ao emprego, instabilidade da função, a substituição, a atribuição de contratos menos bons (carga horária parcial, trabalho difícil e árduo), alunos difíceis, práticas de atribuição de contratos que deixam a desejar e a falta de apoio e de valorização do professor contratado, que os jovens professores perdem progressivamente o entusiasmo e pensam às vezes em abandonar o magistério. (TARDIF, 2006, p. 97)

Por outro lado, Freire (1996) afirma a importância de os professores defenderem os seus direitos, a sua dignidade, a favor do respeito e de melhores salários, pois isso é parte integrante de sua prática docente. Os professores não devem intimidar-se, cruzar os braços em

atitude de comodismo ou mesmo cair no discurso acomodado de que não fará diferença o seu posicionamento e que se devem aceitar as condições de trabalho e salários, sem reclamar, pois de outra maneira poderia perder o emprego.

Na questão 21, última questão aberta do questionário *online* — “Você prefere ministrar aulas na modalidade presencial, semipresencial ou a distância?” —, as respostas dos pesquisados somente reforçam o posicionamento dos professores tutores referentes às afirmações citadas até o presente momento, além da constatação de que o professor tutor reconhece que a modalidade a distância necessita de mais disciplina, tempo e preparo das aulas do que a modalidade presencial.

Dos vinte professores tutores entrevistados, nove professores responderam que preferem ministrar aulas presenciais e oito professores responderam que preferem a modalidade semipresencial.

- “Na modalidade presencial satisfaço minha necessidade de expressão verbal e gestão de sala de aula. Na EaD eu exercito melhor a elaboração de materiais e planejamento. Gosto de ambas.” (Professor B)
- “Presencial. Penso que ainda a dimensão da corporeidade nos possibilite leituras a mais que o contato virtual. Creio que o ideal é o ensino híbrido: atual em vários sentidos.” (Professor D)
- “Gosto do presencial por conta do contato mais direto com os alunos e ser mais dinâmico. E gosto do semi presencial pois sinto falta do contato com os alunos, da dinâmica de sala de aula que por mais que tente proporcionar no sistema EaD não vejo esta eficácia.” (Professor P)

É uma questão preocupante o fato de que, dos professores pesquisados neste grupo que ministram aulas na modalidade a distância, apenas três responderam que preferem esta modalidade. Pode-se constatar que o professor trabalha com a modalidade a distância por sentir-se coibido pela instituição na atribuição das aulas na modalidade presencial, já que a maioria das IES privadas pesquisadas tem agido desta forma para com o professor.

- “A Distância. Me sinto à vontade e mais satisfeito com esse modelo de ensino.” (Professor H)

- “Como já informei, hoje estou preferindo a distância, pois sempre fui uma professora que dei uma atenção individual aos meus alunos.” (Professor I)
- “A distância, gosto muito das possibilidades de criação na virtualidade, escolho o que quero ler e quando quero ler. Administro muito bem o meu tempo.” (Professor K)

Entre corredores e salas dos professores do curso de Pedagogia das IES, a preocupação aumenta quando se encontram professores divididos entre aulas presenciais e a distância, “queixosos e reclamantes” da sua própria docência virtual. “Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho porque desamá-la aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal.” (FREIRE, 1996, p. 66)

O professor ético tem consciência de que ensinar exige humildade, tolerância, e defende os seus direitos. Parafraseando a Freire, considera-se que o professor oprimido pela situação de desrespeito busque a mudança para que não transforme a sua atividade docente virtual “em puro bico” ou a exerça como prática afetiva de “tias e tios”.

Nas respostas apresentadas no Quadro 4 pelo grupo de professores pesquisados com referência à questão 21, percebe-se que o professor não se sente totalmente preparado para a modalidade a distância, não somente no quesito construção da identidade do professor ou seu processo formativo, mas também com relação ao fato de as IES privadas não proporcionarem condições e reconhecimento ao professor da EaD.

Neste momento, é importante lembrar que, ao ensinar, o professor media conhecimentos e compartilha com os seus alunos o modo como o faz. Pelo fato de estar “dialogando”, também, com graduandos do Curso de Pedagogia, formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é primordial que o professor tutor reflita também sobre o modo de ensinar, de se comunicar por meio da escrita, de se comportar ao responder em fóruns e *chats*, quando valorizar a comunicação escrita e dar atenção ao que foi pesquisado pelo estudante, consciente de que todas essas ações fazem parte da proposta pedagógica.



#### 6.4 CÍRCULOS DE CULTURA VIRTUAL: POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA VIRTUALIDADE

Cabe destacar que a concepção pedagógica freiriana inspirou e embasa a própria prática pedagógica em cursos de Pedagogia em IES privadas. Foram as experiências com Círculos de Cultura (FREIRE, 1994), e a partir da Pedagogia da virtualidade (GOMEZ, 2004), que sustentaram as experiências que venho realizando nas aulas com turmas do Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

O Círculo de Cultura originou-se com a experiência de Paulo Freire em Recife, na região de Angicos, em espaços comunitários de educação popular, um projeto que objetivava a alfabetização de adultos. Após excelentes resultados obtidos, Freire estendeu a experiência à Guiné-Bissau e, em outros projetos, a outros países, porém o autor retoma e explica o conceito em diversas oportunidades em sua obra.

Eram espaços amplos que abrigavam em si Círculos de Cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador e ou sobre o educando. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo. (FREIRE, 1994, p. 155)

Paulo Freire refere-se aos Círculos de Cultura como encontros que proporcionam diálogos, mediados por um professor ou coordenador que não é o centralizador e detentor do conhecimento e sim aquele que participa estimulando o grupo à troca de saberes, a ensinar e a aprender juntos. Os temas discutidos surgem da vivência, dos interesses e dos próprios diálogos com os participantes, com respeito à individualidade e à crítica para novos conhecimentos e leituras do mundo.

Marinho (2009, p. 51) reafirma que, “Para o seu criador, o Círculo de Cultura era espaço em que dialogicamente se ensinava e se aprendia que não havia espaço para transferência de conhecimento, mas construção do saber do educando com suas hipóteses de leitura de mundo”.

As possibilidades do Círculo de Cultura, a partir da Pedagogia da virtualidade, estudada no capítulo 3 deste trabalho, se explicitam, conforme Gomez (2004), quando se

percebe que está apoiada na apropriação tecnológica em razão dos princípios da educação popular, que objetiva o encaminhamento para a conformação de uma sociedade aberta e democrática que, por sua vez, deve sustentar-se na ética e na vontade política dos sujeitos.

A proposta de Gomez (2004) é que haja uma participação ativa, e que, ao longo do diálogo, se busquem, na cultura do silêncio das pessoas, elementos para que homens e mulheres recuperem a sua história, sua cultura, utilizando crítica e criativamente a Internet mediante os círculos na cibercultura.

A Pedagogia da virtualidade orientada pelos princípios freirianos considera que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2011a, p. 109) Para o “homem do nosso tempo”, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, destacando-se os artefatos tecnológicos na EaD, se faz presente nas relações humanas, constituindo-se num aporte para aproximar e relacionar alunos, professores e demais participantes, a fim de criar um novo espaço para o pensar social, político e cultural resultando na construção de novos conhecimentos.

Na obra de Paulo Freire (2011b), o Círculo de Cultura é uma possibilidade de educação transformadora, em que o professor não é o detentor do conhecimento, mas sim aquele que estimula os alunos à interação e à troca saberes por meio do diálogo. Romão (2006) considera que o educador, como um animador cultural, cria condições para a aprendizagem dos educandos, desafia-os na descoberta dos temas e, desse modo, de novas palavras geradoras. Dentro deste contexto, as características dos Círculos de Cultura são o diálogo, o respeito ao outro e o trabalho interativo em grupos oriundos e transformadores da própria cultura.

Portanto, o Círculo de Cultura, por meio desta prática docente, ganhou o espaço virtual que Levy (2010) conceitua como ciberespaço, momento em que professores tutores e alunos dialogam na construção de novos textos e em conexões com os outros pares, com os colegas na sala virtual, manifestam os interesses conscientes de uma prática cultural, mobilizados por questões sociais, políticas, filosóficas e éticas.

Nesta perspectiva não há condições para “deixar receitas” para a formação de professores que ministram aulas na modalidade a distância, mas sim para apresentar uma proposta prática condizente com uma Proposta Pedagógica que denomino como Dialógica Virtual.

Deste modo, a modalidade a distância, com o Círculo de Cultura Virtual, se vale do *fórum de discussão* e do *chat*, que são dois dos principais artefatos tecnológicos

disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem. O fórum de discussão é uma ferramenta assíncrona, ou seja, a comunicação não é realizada simultaneamente, de forma efetiva entre alunos e alunos, ou alunos e professor tutor. Ao contrário, o *chat* é um artefato tecnológico de comunicação síncrona, pois permite que alunos e professor tutor se comuniquem em tempo real na sala de aula virtual.

Nos Círculos de Cultura (Freire, 2011b), as temáticas tratadas surgem do diálogo com os estudantes. Na sala de aula virtual, ao iniciar o fórum de discussão ou o *chat*, há a orientação e o roteiro de leituras e materiais a respeito dos conteúdos propostos pelo professor tutor. Logo, depois de conhecer a turma, esse material pode ser enriquecido.

No caso do fórum de discussão, a partir da leitura orientada, são questionados os temas como forma de instigar o início do diálogo entre alunos e professor tutor; assim, surgem palavras e temas geradores que abrem o Círculo de Cultura Virtual para possibilitar as novas construções e conceitos de forma colaborativa. A cada participação, ampliam-se as possibilidades de recriar novos textos e oferecer ao aluno oportunidade de reflexão sobre a sua escrita, com o intuito de ressignificar conceitos, produzir conhecimento e novas leituras de mundo, respeitando-se a individualidade do aluno como ser histórico e social.

É de suma importância que o professor tutor acompanhe o diálogo do grupo e propicie as devolutivas e comentários da produção textual do aluno, a fim de que ele possa sentir-se estimulado às novas participações. Ao término de cada fórum de discussão, o professor tutor reescreve a produção textual final sobre o tema trabalhado, com o devido cuidado para reunir as ideias, construções e reconstruções dos próprios alunos, pois a sua função é a de apenas ser o mediador do diálogo deste processo de ensino-aprendizagem colaborativo.

No *chat*, por ser um artefato tecnológico de forma síncrona, os alunos e o professor tutor se comunicam em tempo real. Deste modo, determino previamente a data e o horário, como também o conteúdo a ser abordado durante o diálogo com as orientações de leituras. O ambiente virtual de aprendizagem oferece ao aluno a possibilidade de solicitar a sua participação, tal como ocorre no próprio Círculo de Cultura (FREIRE, 2011b); assim, o professor tutor media a participação de todos os inscritos, que aguardam a vez para a comunicação de forma escrita. Iniciar o círculo com questões provoca pensar no tema em questão, levantando um “círculo” de palavras geradoras que nos remetam às leituras solicitadas. Ao final do *chat*, os alunos enviam pelo AVA a produção realizada a partir do diálogo construído no Círculo de Cultura Virtual.

Na relação educador-educando, a responsabilidade do professor é a de mediar, entre o educando e computador, ou a complexa rede informativa. Assim como “problematizando aos educandos o conteúdo que os mediatiza”. O diálogo é “o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo”. O homem segundo Freire é um “ser de relações”, “conectivo”, o que distingue o seu processo de comunicação dialógica. (GOMEZ, 1999, s. p.)

Nesta perspectiva, entende-se que a cultura virtual, aliada ao processo social e educacional, transfigura-se como oportunidade para o exercício emancipatório — neste caso, por meio do fórum de discussão e do *chat*, na valorização da cultura e do diálogo. Em um novo cenário, tem-se a possibilidade de recriar o diálogo pela virtualização, no espaço, apresentando a cibercultura, que se revela como uma transformação cultural.

No Círculo de Cultura Virtual, em uma perspectiva freiriana, a comunicação e o diálogo apresentam como eixo fundamental a cultura e a troca de cultura dos discentes. Para Gomez (2010), é importante a construção coletiva para temas e interesses comuns no mesmo espaço virtual, a fim de criar um novo espaço para o pensar social, político e cultural resultando na construção de conhecimentos.

Gomez (2004) salienta que um dos desafios da Pedagogia da virtualidade é superar a cultura do silêncio mediante uma criação de círculos na cibercultura, pois se percebe que homens e mulheres podem recuperar sua história, sua cultura, utilizando crítica e criativamente a Internet.

## 7 CONCLUSÃO

*Estar no mundo sem fazer história,  
sem por ela ser feito, sem fazer cultura,  
sem “tratar” sua própria presença no mundo,  
sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar,  
sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos,  
sem esculpir, sem filosofar,  
sem pontos de vista sobre o mundo,  
sem fazer ciência, ou teologia,  
sem assombro em face do mistério,  
sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação,  
sem politizar não é possível.*

Paulo Freire, 1996

De acordo com o que foi apresentado, no eixo central deste estudo visou analisar como se realiza a formação do professor do Ensino Superior dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, além de investigar quais as propostas pedagógicas que sustentam essa formação nos diferentes Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Dessa forma, foi utilizado um questionário *online*, respondido por um grupo de 20 professores tutores, com o perfil previamente delimitado aos objetivos específicos, solicitados a responderem às questões problematizadoras listadas em nossa introdução. Para tanto, elencou-se como categorias de análise os saberes, as propostas pedagógicas e a prática docente na EaD.

Assim, a pesquisa de campo e a trajetória teórica envolvendo levantamento de legislações e políticas públicas sobre a EaD no Brasil proporcionaram elementos para a constatação de que, enquanto as universidades privadas continuarem a copiar ou transpor o modelo presencial para a EaD — com relação à mesma proposta pedagógica, com relação aos conteúdos curriculares, à metodologia, à didática, à avaliação e até mesmo à organização e tempo do trabalho docente, bem como quanto a adaptem os mesmos gestores e professores da modalidade presencial —, não haverá avanço no que se refere à qualidade da Educação a Distância.

Quem é o professor tutor do Ensino Superior na modalidade a distância?

Os professores tutores da educação a distância se revelam como conhecedores dos Projetos Pedagógicos, das ementas e dos documentos normativos que regem os cursos e disciplinas que ministram as aulas. A maioria dos professores reconhece a importância da modalidade a distância, ou seja, sabem que não é um modismo, mas uma modalidade de

ensino que exige comprometimento, afinidade e aderência. Ainda que alguns profissionais da EaD possam enxergar a modalidade como um complemento extra em seus rendimentos e que poderiam utilizar-se dos seus intervalos entre aulas presenciais para dar conta da docência virtual, logo percebem a exigência e acúmulo de tarefas que despendem na docência e que é necessário pensarem em uma proposta pedagógica adequada à modalidade, para não cair na armadilha de uma docência tradicional, entre leituras e questionários.

Deste modo, os professores tutores relatam que há uma sobrecarga de trabalho docente, utilizando-se de um tempo maior para realizar a docência virtual, ultrapassando as aulas que lhes foram atribuídas. Constata-se, neste estudo, que há uma pressão para que os professores aceitem a modalidade a distância, ou seja, a atribuição de aulas na modalidade presencial vem acompanhada de aulas na modalidade a distância. Sabe-se que alguns professores não apresentam um perfil adequado, conforme o capítulo 2 deste estudo, pois há atribuições específicas e saberes necessários que devem estar presentes na atuação do professor tutor.

Assim, pode-se evidenciar que o professor tutor do Ensino Superior nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância é aquele profissional que se sujeita a ministrar aulas para complementar o seu ganho mensal. É o profissional que, em sua maioria, não reconhece a boa qualidade da formação de pedagogos por meio da modalidade a distância. Por meio deste estudo, observa-se também a falta de investimento e comprometimento das IES privadas para com os seus profissionais quando não há formação pedagógica inicial, formação continuada ou acompanhamento com relação ao trabalho destes professores tutores.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006c), o curso na modalidade a distância, assim como na modalidade presencial, deve oferecer a carga horária mínima de 3.200 horas. A maioria das universidades privadas oferece a mesma carga horária e a mesma grade curricular nos cursos presenciais e nos cursos a distância.

Na pesquisa bibliográfica realizada, analisa-se que as IES privadas oferecem em seus currículos o máximo de uma a duas disciplinas de 80 horas/aula relacionadas às novas tecnologias de comunicação e informação na formação inicial, perfazendo um total de menos de 5% do total de horas do curso em disciplinas correlatas. As IES privadas que optam por oferecer 20% das disciplinas curriculares na modalidade a distância, conforme Portaria n. 4.059 (BRASIL, 2004), e oferecem disciplinas curriculares na modalidade a distância, também contribuem para a formação do aluno na EaD. Considera-se que não é o suficiente, as IES privadas necessitam rever pedagogicamente seus currículos de Pedagogia e os

planejamentos das disciplinas para que possam oferecer na formação inicial, conhecimento e prática para com as TICs e a modalidade a distância.

Mas, com relação à formação continuada, constata-se que os professores tutores, ao serem contratados não recebem orientações técnicas ou pedagógicas, ou, orientações específicas, suficientes para utilização da plataforma por parte da IES. Ainda, com relação à formação continuada, constata-se também que as formações presenciais não passam de encontros de algumas horas e somente acontecem no início de cada semestre durante o planejamento pedagógico. E, também, que as formações na modalidade a distância que são realizadas uma vez por ano não são suficientes para o acompanhamento do trabalho do professor da EaD.

Ao analisar as respostas dos professores tutores nesta pesquisa, em diálogo com os autores de EaD, evidencia-se a falta de conhecimento que o docente tem para com as propostas pedagógicas de formação. No momento em que os professores pesquisados respondem que conhecem apenas as ementas das suas respectivas disciplinas e que não fizeram a opção para ministrar aulas a distância, mas consideram as aulas de modo positivo, podendo conciliá-las com outros trabalhos, pela flexibilização do tempo, ou experimentar uma nova modalidade, não se reconhecem como elementos constitutivos na construção desta proposta pedagógica.

As IES tratam a modalidade a distância como uma “cópia” da modalidade presencial. Embora se considere que há um novo paradigma na Educação, que envolve uma nova forma de pensar, sentir, agir, de ensinar e de aprender, que necessita ser repensada pelo professor tutor, a EaD apresenta suas especificidades e necessita de processo metodológico diferenciado e, principalmente, de docentes bem-formados, engajados e comprometidos com esta modalidade de ensino. Porém, também se considera que por meio dos aspectos sociais, emocionais e pessoais dos professores tutores e dos saberes necessários por eles constituídos é que se determina o referencial da sua proposta pedagógica.

Evidentemente que, se não há propostas pedagógicas nem por parte dos professores tutores nem por parte das IES privadas, não há repercussões da representação do professor da EaD no que se refere às propostas pedagógicas. Há evidências nas respostas dos professores pesquisados ao deixarem explícito que não se sentem preparados para a modalidade a distância, não somente no quesito construção da identidade do professor ou seu processo formativo, mas ainda com relação ao fato de as IES privadas não proporcionarem condições e reconhecimento ao professor da EaD.

Com relação às propostas pedagógicas de formação em Pedagogia na modalidade a distância, prevalece na bibliografia pesquisada a contribuição construtivista, conforme mencionado no capítulo 3 deste estudo. Porém, concorda-se com Behar (2009) quando apresenta em seus estudos os elementos básicos que compõem uma proposta pedagógica em EaD, que são a Arquitetura Pedagógica (AP) e a estratégia para aplicação das APs. Para a autora, o que diferencia a aplicação de uma AP para outra são as estratégias de aplicação das APs, em que o professor tutor é o mediador e a eficácia da proposta depende dele. Assim, o que proponho como adequado para a aplicação destas estratégias é a AP que segue os princípios freirianos, na Pedagogia da virtualidade. Nessa perspectiva, apresento a Proposta Pedagógica que denomino nesta tese como Dialógica Virtual.

Como relatado na introdução, a vida e o estudo se complementam, se entrelaçam na busca do que se acredita, no caminho que se constitui identitariamente. De certeza, só se tem uma: a de não ter chegado ao final deste trabalho com todas as respostas que almejava. Muitas questões surgiram no decorrer deste estudo, para além do foco da investigação proposta, mas elas serão abordadas em outros momentos.

A EaD não é uma modalidade recente, mas continua crescendo tanto nas propostas de formação de professores em cursos de Pedagogia quanto em outras licenciaturas. Deixa-se aqui uma provocação para que o diálogo não termine ao final desta tese, mas o convite a outros estudiosos e pesquisadores da área para refletir e construir propostas pedagógicas no Ensino Superior para uma prática docente em uma perspectiva da Pedagogia da virtualidade freiriana.



## REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. *Relatório do Censo da EaD do Brasil 2013*. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2013\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2013_pt.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. *Resumo do Censo da EaD do Brasil 2012*. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2014.
- ALVES, João Roberto Moreira Alves. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 9-13.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ANDRADE, Luciane Sá de. *Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ARETIO, Lorenzo García. Evaluación de los aprendizajes. In: *Educación a distancia hoy*. Madri: UNED, 1999, p. 411-471.
- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, Adriana Barroso de; JOSGRILBERG, Fábio Botelho; LIMA, José Sousa. *Educação e tecnologia na universidade: concepções e práticas*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 1979.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, Patricia Alejandra; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *Novas tecnologias na Educação*. Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v. 5, n. 2, p. 11-22, dez. 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000, p. 67-132.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BERNARDI, Maira. *Prática pedagógica em EAD: uma proposta de arquitetura pedagógica para formação continuada de professores*, 2011. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CAMPOS, Maria Malta; DEMO, Pedro. Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante? *Em Aberto*. Brasília, v. 3, n. 20, p. 13-23, abr. 1984.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006a. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 09 maio 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006b. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 09 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília, ago. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*. Disponível em: <<http://www.pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Portaria n. 1.369, de 08 de dezembro de 2010. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 08 dez. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. Portaria n. 4.059, de 20 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 13 dez. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BRASIL. Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007a. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 07 dez. 2007. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/FNDE n. 26, de 05 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

CARVALHO, Leticia dos Santos; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Do ser e do fazer docente na Educação a Distância. In: PAIVA, Maria Cristina Leandro de; TORRES NETO, José Correia (orgs.). *A prática da educação a distância na UFRN*. Natal: EDUFRN, 2011, p. 221-242.

CASTAÑEDA, Manuel Moreno (Org.). *Veinte visiones de la educación a distancia*. México: UDGVirtual, 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DEMerval, Saviani. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 26, n. 10, p. 71-87, 1996.

DEMerval, Saviani. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FAGUNDES, Léa da Cruz. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Entrevistada por Luciana Tomasi. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* Brasília: Estação Palavra, 2000.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2010.

GOMEZ, Margarita Victoria; AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias; TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. *Círculo de Cultura: lugar e estratégia de aprendizagem, formação e intervenção pedagógica*. In: *XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014.

GOMEZ, Margarita Victoria; SILVA, Luciana da; VICTOR, Kelly. *A universidade aberta do Brasil: expansão e interiorização da educação superior com docentes, dirigentes e gestores da educação básica*. In: DOMINGUES, Andréia Miranda; FERNANDES, Magali; GOMEZ, Margarita Victoria (Orgs.). *Educar na contemporaneidade: cultura, tecnologia e educação no cotidiano do professor e do estudante*. São Paulo: Paco, 2013, p. 133-169.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores*. Brasília: Liberlivro, 2010.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Paulo Freire: reeleitura para uma teoria da informática na educação*. 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wep/arq/textos/144.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2012*. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: 34, 2010.

LEVY, Pierre. *O que é virtual?* Rio de Janeiro: 34, 2011.

LUCKESI, Cipriano. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. *Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas*. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATTAR, João. *Interatividade e aprendizagem*. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*, v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 112-120.

MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. São Paulo: Papirus, 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Reginaldo C. *Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Senac, 2010.

MORAN, José. *Desafios da educação a distância no Brasil*. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/desafios\\_ead.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/desafios_ead.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2014.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2013.

NOVAK, Joseph Donald; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TeoriaSubjacenteAosMapasConceituais.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 2-8.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de; TORRES NETO, José Correia. *A prática da educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: EDUFRRN, 2011.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2012.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Tradução Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <[http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

PRENSKY, Marc. *O aluno virou o especialista*. 8 jul. 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

PROUNI – Programa Universidade para Todos. Disponível em: <<http://www.prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

RAMOS, Patrícia Cavalcanti. *Pesquisa em educação: o método survey*. 47 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RIBEIRO, Isaias Quinderé; GOMEZ, Margarita Victoria. Ambientes virtuais de aprendizagem na virtualização da educação superior: descrição e sistematização para a comunicação e a pesquisa. In: *IX Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares do programa de pós-graduação em educação e programa de mestrado em gestão e práticas educacionais*. São Paulo: Universidade Nove de Julho, jun. 2013.

ROMÃO, José Eustáquio e outros. Círculo Epistemológico: Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, n. 13: Globalização e Educação, p. 15-21, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. Coleção “Guia da escola cidadã”.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? *EccoS Revista Científica UNINOVE*. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013.

SEESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Escola Normal de São Paulo*. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846\\_Escola\\_Normal.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco (Org.). *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João (Orgs.). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad, 2003.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade*. São Paulo: Érica, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Crítica, metodologia, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Pólis, 1982.

TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. Círculo de cultura: possibilidade da pedagogia da virtualidade. In: *VIII Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. *Dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: o uso dos recursos do computador em uma sala de reforço*, 2005. 189 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2005.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. *O que é*. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18)>. Acesso em: 17 fev. 2014.

VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Orgs.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.



## ANEXO

A pesquisa descrita a seguir foi disponibilizada via Internet no site Proftest<sup>5</sup> e enviada aos professores convidados.

**Título: Formação de professores da Educação a Distância (EaD)**

**Descrição:** Analisar como ocorre a formação inicial e continuada do professor da Educação a Distância nos cursos de Pedagogia 100% EaD.

**Prezado(a) Professor(a):**

As questões abaixo se referem à pesquisa de campo que fará parte da tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – São Paulo, cujo objetivo pesquisa é analisar como ocorre a formação inicial e continuada do professor da Educação a Distância nos cursos de Pedagogia 100% EaD.

**Conto com a sua participação e agradeço pela sua atenção.**

Um abraço.

Márcia Cristina Barragan Moraes Toledo.

Há 21 perguntas neste questionário.

**Perfil do professor**

**1 - Nome (opcional ou somente primeiro nome ou apelido):**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**2 - Sexo**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Feminino.
- Masculino.
- Outros:

---

<sup>5</sup> Disponível via Internet em: <<http://www.proftest.com.br>>.

**3 - Qual a sua idade?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Entre 20 e 30 anos.
- Entre 31 e 40 anos.
- Entre 41 e 50 anos.
- Entre 51 e 60 anos.
- 61 anos ou mais.

**Formação inicial****4 - Você possui graduação em:**

Comentar apenas quando você selecionar uma resposta.

Por favor, escolha as opções que se aplicam e faça um comentário:

- Pedagogia Presencial.
- Pedagogia 100% Educação a Distância.
- Licenciatura Presencial em
- Licenciatura EaD em
- Outros

**Formação continuada****5 - Qual curso ou cursos de Pós-graduação *lato sensu* (Especialização), você possui?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**6 - O(s) curso(s) de pós-graduação realizado foi:**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Presencial.
- 100% Educação a Distância.
- Semipresencial.

**7 - Caso tenha respondido a questão anterior como modalidade “Educação a Distância ou semipresencial”, qual a plataforma (Ambiente Virtual de Aprendizagem) oferecido pelo curso? Quais as ferramentas disponíveis nessa plataforma?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**8 - Você possui pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado)? Qual curso?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**9 - Você possui pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado)? Qual curso?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**Experiência profissional****10 - Quantas horas/aula presencial, semipresencial e a distância você trabalha por semana?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**11 - Para qual (quais) instituição(ções) acadêmica(s) você trabalha? (Opcional)**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**12 - Atualmente, ministra aula(s) no(s) curso(s):**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Pedagogia Presencial
- Pedagogia 100% Educação a Distância.
- Pedagogia Semipresencial.
- Outros:

**13 - Quantos anos de experiência acadêmica (aulas no Ensino Superior presencial e a distância) você possui em cursos de formação de professores?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Entre 1 e 5 anos.
- Entre 6 e 10 anos.
- Entre 11 e 15 anos.
- Entre 16 e 20 anos.
- Mais de 21 anos.

**14 - Quantos anos de experiência você tem em cursos de Educação a Distância no Ensino Superior?**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Entre 1 e 2 anos.
- Entre 3 e 5 anos.
- Entre 6 e 8 anos.
- Entre 9 e 11 anos.
- 12 ou mais.

**15 - Você conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) presencial(is) em que ministra aulas? Por favor, comente sua resposta aqui:**

**16 - Você conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) a distância em que ministra aulas? Por favor, comente sua resposta aqui:**

**17 - Com qual(is) plataforma(s) (Ambiente Virtual de Aprendizagem) você trabalha? Quais ferramentas são oferecidas nesta(s) plataforma(s)?**

**18 - Você fez a opção (candidatou-se) em ministrar aulas na Educação a Distância?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**19 - Você recebeu formação técnica ou pedagógica, orientações específicas, para utilização da plataforma (Ambiente Virtual de Aprendizagem) por parte da Instituição Acadêmica?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

**20 - Na(s) Instituição(ões) em que ministra aulas, há cursos de formação continuada, palestras ou encontros com temas relacionados à Educação a Distância? Caso a sua resposta seja positiva, com que periodicidade os cursos são oferecidos? De que forma são realizadas as formações?**

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**21 - Você prefere ministrar suas aulas na modalidade:**

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Presencial.
- Educação a Distância.
- Semipresencial.

Meus sinceros agradecimentos por reservar o seu tempo e participar dessa pesquisa.

Enviar questionário

Obrigado por ter preenchido o questionário.