

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA NO BRASIL EM 2010**

LUCINEI ROSA DA COSTA FRANÇA

GOIÂNIA/GO

2012

LUCINEI ROSA DA COSTA FRANÇA

**ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA NO BRASIL EM 2010**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dr^a. Joana Peixoto.

GOIÂNIA/GO

2012

F814a França, Lucinei Rosa da Costa

Análise das produções acadêmicas sobre formação de
Professores a distância no Brasil em 2010 / Lucinei
Rosa da Costa França.-- 2012.

78 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Goiânia, 2012
Inclui referências: f. 68-72

1. Ensino à distância. 2. Professores - Formação.
3. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Peixoto,
Joana. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- Programa de Pós-Graduação em Educação - 26/09/2012.
III. Título.

CDU: 378.018.43(043)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em especial a meu amado esposo, Maximiliano companheiro de todas as horas que sempre acreditou em mim, me apoiando e lutando comigo, não deixando que nos momentos difíceis eu desistisse.

Eu não teria conseguido sem você. Valeu demais...

Eu conclui!!!

A meus filhos Pedro Henrique e Davi, que apesar de tão pequenos souberam entender o quanto era importante para a mamãe este trabalho e suportaram a distância. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me tem dado o dom da vida e por ter me permitido chegar até aqui.

A minha orientadora Prof^a. Dra. Joana Peixoto pelo carinho e estímulo sempre. É admirável sua sabedoria como profissional e ser humano. Suas provocações, sua orientação segura, sua confiança em minha capacidade e sua paciência diante de minhas limitações e dificuldades foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores, coordenadores e funcionários do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da PUC/GO, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores Dr. Juan Barrio e Prof^a. Dra. Beatriz Zanatta pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

A minha família e amigos pelo apoio e carinho durante essa caminhada. A CAPES/PROSUP pelo apoio financeiro.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica, do tipo inventariante descritiva, vinculada à linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da PUC Goiás, tem como objetivo identificar e analisar os modelos de formação de professores que fundamentam as produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano de 2010. Para o alcance do objetivo geral, foram ainda tomados como base os seguintes objetivos específicos: inventariar as teses e dissertações sobre formação de professores a distância, publicadas no ano de 2010 no Brasil, disponíveis no portal da CAPES; identificar as concepções de educação a distância presentes nas produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano 2010; identificar os autores mais recorrentes nas teses e dissertações que tratam do tema da pesquisa. A EAD foi abordada numa perspectiva crítica, tomando como referência autores como: Alonso (2000), Barreto (2008, 2006), Belloni (2001,2009), Peixoto (2008, 2009) Pretto (2001), Santos (2005), Toschi (2004). No que diz respeito à formação de professores, tomou-se como base os estudos de Freitas (2002, 2003, 2007), Geraldi; Forentini; Pereira (1998), Libâneo (2001); Maués (2003, 2009), Mizukami (1996); Pimenta (2006); Pimenta e Ghedin (2002), dentre outros. O mapeamento das produções acadêmicas sobre EAD foi feito a partir dos seguintes descritores: EAD, Formação de Professores a Distância; Educação a Distância; Educação online; Formação de professores online, A análise observou, além das palavras chaves, o título e o resumo das produções. Foram identificadas 16 teses e 40 dissertações (T&D) que abordam a formação de professores a distância no ano de 2010. Observou-se que predomina nessas T&D pesquisadas, uma concepção instrumental de educação, tanto no que diz respeito à EAD com uso das TIC, como no que diz respeito à formação de professores.

Palavras-chave: Educação a distância. Educação. Formação de professores. Concepção instrumental.

ABSTRACT

This bibliographical research, of the descriptive inventoried type, linked to the research line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Postgraduate Program in Education - PPGE of PUC Goiás, aims to identify and analyze the models of teacher education that underlie the academic productions on distance teacher education in Brazil in 2010. In order to reach the general objective, the following specific objectives were also taken: to inventory the theses and dissertations on distance teacher education, published in 2010 in the Brazil, available on the CAPES portal; identify the concepts of distance education present in academic productions on distance teacher education in Brazil in 2010; identify the most recurrent authors in the theses and dissertations that deal with the research theme. EAD was approached from a critical perspective, taking as reference authors such as: Alonso (2000), Barreto (2008, 2006), Belloni (2001,2009), Peixoto (2008, 2009) Pretto (2001), Santos (2005), Toschi (2004). With regard to teacher training, Freitas (2002, 2003, 2007), Geraldi; Forentini; Pereira (1998), Libane (2001); Maués (2003, 2009), Mizukami (1996); Pepper (2006); Pimenta and Ghedin (2002), among others. The mapping of academic productions about distance learning was made from the following descriptors: distance learning, distance learning teacher training; Distance education; Online education; Online teacher training, The analysis observed, in addition to the keywords, the title and summary of the productions. We identified 16 theses and 40 dissertations (T&D) that address the formation of distance teachers in 2010. It was observed that predominates in these researched T&D, an instrumental conception of education, both with regard to distance learning using ICT, as regards teacher education.

Keywords: Distance Education. education. Teacher training. Instrumental design.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Indicativo do aumento em percentual das matrículas em EAD (Privada e Pública) de 2001 a 2009..... | 25 |
| Figura 2 - Percentual das T&D que pesquisam sobre formação de professores a distância, segundo a região, publicadas no ano de 2010 no portal da CAPES | 54 |
| Figura 3 – Programas de pós-graduação que produziram T&D no ano de 2010 sobre formação de professores a distância. | 55 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----------|
| Quadro 01 - Modelos de EAD segundo Toschi (2005)..... | 50 |
|--|-----------|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Evolução de número de matrículas – licenciaturas e —bacharelado + licenciatural, por modalidade e categoria administrativa, no ano de 2009 | 26 |
| Tabela 2 – Número de cursos de formação de professores, por área e modalidade | 27 |
| Tabela 3 – Produção acadêmica por região, IES e programa para as T&D do banco de teses da CAPES no ano de 2010 para a temática de formação de professores à distância | 53 |
| Tabela 4 – Tipo de formação enfocada nas T&D selecionadas no ano de 2010, destinadas a formação de professores à distância | 55 |
| Tabela 5 – Tipos de concepções sobre educação e tecnologia encontradas nas T&D sobre o tema formação de professores a distância selecionadas para a pesquisa..... | 56 |
| Tabela 6 – Autores mais citados que fundamentam a concepção de —Educação e Tecnológica nas teses e dissertações do —Banco de Teses da CAPES no ano de 2010 para a temática de formação de professores a distância | 57 |
| Tabela 7 - Tipos de concepções de formação de professores encontradas nas T&D sobre o tema formação de professores a distância selecionadas para a pesquisa..... | 59 |
| Tabela 8 – Autores mais citados que fundamentam a concepção de —Formação de Professores nas T&D do Banco de Teses da CAPES no ano de 2010 | 60 |
| Tabela 9 – Tipos de concepções sobre EAD encontradas nas T&D sobre o tema formação de professores a distância selecionadas para a pesquisa | 62 |

LISTA DE SIGLAS

AM – Amazonas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CE – Ceará

DED – Diretoria de Educação a Distância EAD – Educação a distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio ES – Espírito Santo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GO – Goiás

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PRODOCÊNCIA -

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica SP – São Paulo

T&D – Teses e dissertações

TIC – Tecnologias de Informação e de Comunicação UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO I: MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE..... | 18 |
| 1.1 O mundo contemporâneo e a formação de professores..... | 18 |
| 1.2 Sobre a UAB e a Nova Capes..... | 27 |
| 1.3 Modelos de formação de professores: um enfoque epistemológico..... | 30 |
| 1.3.1. Professor reflexivo e intelectual crítico na perspectiva de Giroux..... | 33 |
| 1.3.2 Professor pesquisador: contribuições para o estudo..... | 36 |
| CAPÍTULO II: EAD E POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL..... | 40 |
| 2.1 Considerações sobre as TIC e a EAD..... | 40 |
| 2.2 EAD e a formação de professores na contemporaneidade..... | 44 |
| 2.3 Modelos educacionais em EAD..... | 49 |
| CAPÍTULO III: REVISÃO SISTEMÁTICA DAS T&D SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA DO ANO DE 2010..... | 52 |
| 3.1 O que dizem as T&D sobre as relações entre as tecnologias e a educação..... | 56 |
| 3.2 O que dizem as T&D sobre a formação de professores..... | 59 |
| 3.3 O que dizem as T&D sobre educação a distância..... | 61 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 63 |
| REFERÊNCIAS..... | 68 |
| APÊNDICE A: FICHA DE LEITURA E ANÁLISE..... | 73 |
| APÊNDICE B: LISTA DE TESES SELECIONADAS E ANALISADAS NESTA PESQUISA..... | 75 |
| APÊNDICE C: LISTA DE DISSERTAÇÕES ANALISADAS NESTA PESQUISA..... | 76 |

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) é assunto muito discutido no atual cenário educacional. A utilização das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) a seu serviço e a apropriação destas pelos projetos de EAD organizados através das instâncias governamentais, fez com que essa modalidade de educação se tornasse uma das discussões atuais no meio educacional.

Para nossa reflexão sobre essa temática, será utilizada a concepção de EAD formulada pelo Decreto 5622 de 19/12/2005 de autoria da Presidência da República:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Há autores que defendem a EAD como condição para a democratização do acesso à educação e que consideram esta modalidade de ensino como um paradigma pedagógico em si mesmo, tais como Kenski (2003), Litto e Formiga (2009), Moore e Kearsley (2007), Valente e Almeida (2007), Valente e Bustamente (2009), Peters (2001,2004). Além desta perspectiva de análise, as reflexões sobre EAD no Brasil hoje, seguem basicamente duas vertentes: de um lado temos pesquisadores que veem essa forma de educação com um ceticismo crítico (ZUIN, 2006; BARRETO, 2008, 2010). Por outro lado, temos pesquisadores que percebem as limitações dessa modalidade, mas que a compreendem como outra possibilidade de educação, um outro espaço, no qual também é possível que ocorram práticas educativas. Esses pesquisadores - Toschi (2005), Belloni (2003), Preti (2005), Pretto (2001), Alonso (2005, 2010), Neder (2005), Fiusta (2003) - além de desenvolverem pesquisas teóricas sobre essa temática, desenvolvem paralelamente experiências no campo da EAD.

Embora haja opiniões divergentes entre os pesquisadores sobre essa modalidade, é fundamental tentarmos analisá-la na perspectiva de que a EAD é acima de tudo educação, apresentando os elementos fundamentais de um processo educativo “semelhantes àqueles relativos à educação presencial” (CATAPAN, 2009, p. 71).

A formação de professores, seja ela a distância ou presencial, tem sido amplamente pesquisada, em suas mais diferentes vertentes, inicial ou continuada. Percebe-se, através dos debates ocorridos no meio acadêmico, uma grande preocupação com os efeitos insatisfatórios

das práticas docentes diante da complexidade das demandas educativas. Cada vez mais, firma-se a compreensão de que os paradigmas hegemônicos alinham-se a demandas de ordem econômica que se traduzem em prescrições técnicas e mecanizadas. A linearidade das ações dos professores objetivando chegar a um lugar certo e bem definido orientam as reformas educacionais a partir dos anos 1980 (BARRETO, 2001, 2008, 2010; MAUÉS, 2003, 2009; PEIXOTO; ARAÚJO, 2012). Desta forma, repensar a formação docente, em uma sociedade contemporânea torna-se cada vez mais necessário ainda mais quando essa formação de professores através da EAD tem sido alvo de diversas críticas.

Diante da relevância de se aprofundar na temática da relação entre EAD e formação de professores e seguindo as orientações de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) que destacam a importância de se conhecer contribuições anteriores sobre o tema a ser pesquisado para que o pesquisador se situe no processo, analisando criticamente o estado atual de conhecimento de sua área de interesse, foi iniciado um processo de leituras sobre o tema. Nesse processo foi identificada a pesquisa de Barreto (2006), que faz um levantamento das produções acadêmicas sobre tecnologias na educação.

Ao pesquisar sobre as TIC nos trabalhos presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o período de 1996 e 2002, a autora encontrou 289 teses e dissertações. Deste total, 186 tinham como foco a incorporação das TIC à formação de professores nas mais variadas configurações de formação. De um grupo de 88 trabalhos (sendo 11 teses e 77 dissertações) que correspondem a 30% do total de trabalhos, mais da metade delas (55%) relatava sobre pesquisas que incorporaram as TIC à formação de professores a distância. Barreto (2006), ao realizar esse trabalho percebeu que havia algumas lacunas de estudo passíveis de serem investigadas. Dentre elas podemos citar:

- Pouca atenção dada a formação de professores, especialmente se comparada a continuada;
- A falta de abordagem da avaliação como dimensão do processo de ensino aprendizagem e dos programas implementados;
- A discussão das concepções dos programas oficiais de EAD;
- A discussão dos pressupostos que norteiam os objetos de estudo, de modo a ultrapassar a perspectiva instrumental.

Das lacunas percebidas pela autora, a que me chamou mais atenção foi a de que, embora as pesquisas privilegiem a formação de professores em diferentes níveis e modalidades, essas não trazem consigo a preocupação da análise das concepções sobre formação de professores.

Foi então percebida nessa lacuna um importante campo para ser investigado. A partir daí, as leituras se dirigiram para a identificação da forma como se organiza a formação de professores a distância no Brasil e quais as concepções embasam essa modalidade de ensino.

Como pedagoga, tive a oportunidade de trabalhar com formação de professores a distância e as experiências vividas também provocaram a curiosidade de compreender tal modalidade educacional.

Considerando os aspectos até aqui levantados é que se coloca a questão: quais as concepções sobre formação de professores fundamentam as produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano de 2010?

Para responder a esse questionamento, é necessário que se tenha em vista algumas questões que irão nortear todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, e que oferecerão um mapeamento das potencialidades da temática. São elas:

- Que concepções de EAD fundamentam as produções acadêmicas no Brasil sobre a formação de professores a distância?
- Quais autores têm sido pesquisados com mais frequência no Brasil a respeito dessa temática?
- O que dizem as teses e dissertações sobre a relação entre tecnologia e educação?
- Qual o tipo de formação de professores tem sido mais privilegiado em projetos de EAD?

A partir das questões anteriores delimitou-se o objetivo principal desta pesquisa, qual seja: identificar e analisar as concepções de formação de professores que fundamentam as produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre formação de professores a distância no ano de 2010, a partir de uma pesquisa bibliográfica do tipo inventariante-descritiva, sobre o tema.

Com o desenvolvimento deste trabalho será possível desvelar outros objetivos que também contribuirão para enriquecer os resultados da pesquisa. Desta forma, é propósito ainda:

- inventariar as teses e dissertações sobre formação de professores a distância, publicadas no ano de 2010 no Brasil, disponíveis no portal da CAPES;
- identificar os autores mais recorrentes nas teses e dissertações que tratam do tema da pesquisa;
- identificar a forma como as produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano 2010 caracterizam as relações entre as tecnologias e a educação;
- identificar as concepções de EAD presentes nas produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano 2010.

Para que a pesquisa se efetivasse foram estabelecidos alguns critérios de trabalho. O ponto inicial, após as leituras que foram minhas referências de estudo, referiu-se ao levantamento das teses e dissertações que foi realizado utilizando como base de dados o portal da CAPES. Trata-se de um ambiente virtual que congrega e disponibiliza periódicos científicos com textos completos em todas as áreas do conhecimento, bem como bases de dados referenciais, como: resumos, patentes, teses e dissertações, dados estatísticos, de acesso gratuito na internet (BRASIL, 2009).

Nesse primeiro momento da realização da pesquisa foi feito um mapeamento das produções acadêmicas já realizadas sobre EAD e que tinham como “palavras chaves” ou “descritores” os seguintes termos: EAD, Formação de Professores a Distância; Educação a Distância; Educação online; Formação de professores online, que foram criteriosamente testados e selecionados. Além das palavras chaves, foram observados também o título e o resumo das produções.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada considerando um recorte de tempo específico, com relação à produção acadêmica sobre formação de professores a distância. A princípio foi tomado como referência o período que vai do ano de 2006 até 2010. Assim, considerando que a expansão dos programas de formação de professores a distância no Brasil se deu de forma mais efetiva a partir da promulgação do Decreto do MEC nº 5622 de 20 de Dezembro de 2005, que veio regulamentar o art. 80 da Lei 9394/96, Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o recorte inicialmente estabelecido para essa pesquisa considerou como marco central a criação, no final do ano de 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Mas a grande quantidade de trabalhos encontrados na busca preliminar e o reduzido tempo para a realização desta pesquisa desembocou na necessidade de uma maior limitação temporal. Em função dessa razão, foi estabelecido o ano de 2010 como período de busca das produções acadêmicas a serem analisadas, por ser, no momento da pesquisa empírica, o ano mais recente com registro no Banco de Teses da Capes.

Para que a pesquisa conseguisse êxito em seus objetivos propostos foram seguidas as seguintes etapas a serem percorridas durante o seu desenvolvimento:

1. Definição e elaboração da estratégia de busca na base de dados do portal CAPES.
2. Coleta das pesquisas a partir das palavras-chave; e se tese ou dissertação.
3. Seleção, dentre as teses e dissertações coletadas, através da leitura dos resumos, aquelas que de fato se encaixam nos critérios de elegibilidade para compor o material a ser analisado.
4. Leitura dos resumos e quantificação dos dados.

5. Leitura das teses e dissertações, tentando extrair dados que enfoquem quais as concepções de formação de professores a distância estão presentes nessas produções.
6. Catalogação das produções.
7. Síntese e análise dos resultados e organização dos mesmos de forma quantitativa e qualitativa.

Entendendo que a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa completa a aproximação do conhecimento sobre a temática da pesquisa proposta, utilizou-se as duas abordagens. Atualmente pesquisadores do mundo inteiro, especialmente nas ciências humanas e sociais tem se utilizado da integração dessas duas abordagens (CRESWELL, 2007).

Desta forma, ao utilizar da abordagem quantitativa nesta pesquisa, teve-se como objetivo ampliar nossos conhecimentos em relação a verificação de dados como: autores mais citados, a origem institucional dos autores das pesquisas, quais áreas mais tem publicado sobre EAD e uma série de outros dados que puderam ser desvelados a medida que as leituras e as análises foram sendo realizadas.

A utilização também da abordagem qualitativa se justifica pela preocupação, mesmo sendo uma pesquisa bibliográfica, sempre considerar a realidade social e a dinâmica na qual essas produções foram construídas. Decorre daí, também, a escolha do nosso recorte temporal. Alves-Mazzotti e Gewandszner (1998) entendem que a grande preocupação da pesquisa qualitativa deve ser o de contextualizar o objeto de estudo em uma realidade social, objetivando uma análise mais profunda do objeto a ser investigado.

A partir do mapeamento e seleção, as produções acadêmicas foram catalogadas a luz de categorias temáticas, pré-construídas a partir dos estudos teóricos que servem de base para a pesquisa, quais sejam: EAD e formação de professores.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo procuramos refletir sobre a formação de professores e como as mudanças no mundo contemporâneo tem influenciado a organização dessas formações, bem como apresentamos também alguns modelos de formação que tem subsidiado grande parte dos trabalhos acadêmicos sobre essa temática. Discutimos ainda sobre o surgimento da UAB e como ela se estruturou ao longo desses anos. Como referencial teórico nesse capítulo foram utilizados autores que se ocupam em analisar as tendências na formação de professores no Brasil, especialmente a partir dos anos 1980 (FREITAS, 2002, 2003, 2007; GERALDI; FORENTINI; PEREIRA, 1998; LIBANEO, 2001; MAUÉS, 2003, 2009; MIZUKAMI, 1996; PIMENTA, 1996; PIMENTA e GHEDIN, 2006).

Já no segundo capítulo, contextualizamos a EAD, a partir de uma perspectiva crítica das políticas públicas e dos discursos dos organismos envolvidos na criação e regulamentação dos seus dispositivos legais tentando estabelecer uma análise sócio-política da inserção das TIC nesse projeto de educação. Ainda nesse capítulo, apresentamos as abordagens explicativas da relação entre educação e tecnologia e como tem-se dado seu uso social pela educação. Esse capítulo baseou-se especialmente em Barreto (2004; 2006), Belloni (2001), Freitas (2002, 2003), Maués (2009) e Peixoto (2009; 2012, 2015).

Finalmente no terceiro capítulo apresentamos os principais dados obtidos com a revisão sistemática da produção acadêmica sobre formação de professores a distância no Brasil em 2010. Após a apresentação dos dados quantitativos, realizamos a análise dos mesmos, a partir das categorias temáticas elencadas, a saber, EAD e Formação de professores, nas produções acadêmicas no ano de 2010.

CAPÍTULO I

MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Para aprofundarmos essa temática, é importante compreendermos o contexto sócio-histórico em que surgiram os modelos de formação. Vale ressaltar que o termo “modelo de formação de professores” adotado por Contreras (2002) será também utilizado no decorrer deste trabalho.

Dessa forma, esse capítulo inicia tecendo algumas considerações sobre as finalidades da formação de professores determinadas pela reconfiguração do capitalismo no mundo contemporâneo, na qual se insere o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A seguir, apresenta os modelos contemporâneos de formação de professores, que é referência de análise adotada na presente pesquisa central de análise e discussão deste capítulo.

1.1 O mundo contemporâneo e a formação de professores

As mudanças que vem ocorrendo no mundo, principalmente a partir da década de 1970, em decorrência do processo de globalização, tem acarretado modificações e novas exigências, principalmente no mundo do trabalho. Com o desenvolvimento e o avanço das tecnologias, o mundo contemporâneo vem passando por grandes transformações que tem por conseguinte, afetado as diversas esferas da sociedade.

Na esfera econômica, destaca-se a globalização dos mercados, com uma rápida e cada vez mais intensa mundialização da economia. Em decorrência desse fato, a competitividade, consequência dessa mundialização, acaba por produzir modificações tanto nos padrões de produção quanto nos de consumo. A reorganização do processo produtivo demanda o uso da informática e de outros meios de comunicação pelo trabalhador (LIBÂNEO, 2009, p.15).

No campo político, percebe-se o desaparecimento da ideia de nação, a redução das responsabilidades dos governos quanto as questões sociais, principalmente no que se refere à educação e saúde da população, sendo que

cada vez maior número de pessoas são atingidas pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de novas necessidades. Pouco a pouco, a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções

eletrônicas. Cresce o poder dos meios de comunicação, especialmente a televisão, que passa a exercer um domínio cada vez mais forte sobre crianças e jovens, interferindo nos valores e atitudes, no desenvolvimento de habilidades sensoriais e cognitivas, no provimento de informação mais rápida e eficiente (LIBÂNEO, 2009, p.16).

Essa transformação da sociedade influencia profundamente a educação de uma forma geral e o trabalho e a formação dos professores de forma específica. As determinações dos organismos internacionais têm imposto de forma imperativa no campo educacional, suas metas e objetivos, fundamentadas a partir dos interesses das políticas neoliberais, visando a reestruturação do modo de produção capitalista (BELLONI, 2001, 2002; BARRETO, 2001; MAUÉS, 2009). As políticas neoliberais tem se utilizado da educação como capital humano, e criam estratégias que visam a reestruturação e sustentação do capitalismo. Para isso segundo Bianchetti (2001) a escola deve garantir a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Seguindo essa lógica, de acordo com Maués (2003), a educação passa a ser tratada como mercadoria, deixando de ser um direito, passando a ser regulada e organizada na medida em que ela possa ser lucrativa. Assim, as

reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado (MAUÉS, 2003, p. 89).

Em outras palavras, trata-se de adequar a educação às necessidades da economia, tornando-a fator estratégico no processo de desenvolvimento do capitalismo. Órgãos financiadores como as agências do Banco Mundial (tais como o Banco Interamericano para o Desenvolvimento, BID e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD) e órgãos voltados para a cooperação técnica, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a UNESCO, têm financiado e definido diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais por vários países do mundo. Dentre os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a Educação, destacam-se: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino como produto da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas, com o maior envolvimento das famílias e o desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais (TORRES, 1996).

Por serem históricas, as relações de produção, fazem com que as sociedades configurem projetos educativos adequados aos seus interesses visando preparar os indivíduos para atender

as demandas do sistema vigente. Em se tratando do mundo contemporâneo, que possui o neoliberalismo como corrente hegemônica, é nítida a presença impositiva de seu discurso permeando as políticas públicas, especificamente as que se referem aos processos educativos, as concepções pedagógicas e conseqüentemente, a formação de professores, que tem como finalidade principal, a continuação e o fortalecimento de uma sociedade capitalista. Desta forma, a educação no centro da vigência do neoliberalismo, ganha uma importância fundamental. Neste sentido, Mészáros (2006) nos traz uma importante contribuição no sentido de compreendermos que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma –internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente - educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2006, p. 35).

No contexto do neoliberalismo, a educação assume, então, o papel de redentora e a escola torna-se o *locus* privilegiado para a adaptação do indivíduo ao ideário neoliberal. Para tanto, a escola precisa se organizar de forma a garantir o desenvolvimento das competências dos alunos. Para que os indivíduos se adaptem a realidade social é preciso que as práticas educativas estimulem as habilidades e proporcionem o desenvolvimento das competências.

Assim, o aprender a aprender, a flexibilidade, autonomia, adaptabilidade, criatividade, e tantas outras características valorizadas pelo mundo atual, precisam ser desenvolvidas através da escola, no indivíduo, visando atender as exigências advindas das modificações no âmbito do trabalho produtivo de interesse do capitalismo. Desta forma, Rossler contribui para esse entendimento quando afirma que:

O discurso educacional contemporâneo está impregnado por essa fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações no interior da escola e das salas de aula. Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores. Melhores de um ponto de vista intelectual, afetivo e social. Homens livres, adequados à novas exigências da sociedade moderna, do novo milênio – que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a aprender), e pensar criticamente por si só; agir livremente com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, de produzi-los (ROSSLER, 2004, p. 79-80).

Essas transformações que foram ocorrendo na sociedade, sobretudo a partir da década de 1970, trouxeram novas atribuições para a escola e para a atuação do professor. Os sistemas de ensino passaram a despertar no mundo mercantil muito interesse, tendo em vista a

possibilidade de formação de mão de obra para atender as demandas de mercado. Portanto, a escola deveria se adequar as necessidades da economia, tornando-se flexível.

Na década de 1980, visando satisfazer as exigências do mercado, efetiva-se nas escolas o modelo tecnicista, na tentativa de formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho da época. Este modelo possui como ideia básica a prerrogativa de que

a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. [...] O esquema sob o qual se concebe o currículo profissional é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. Não só é comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes à mera experiência, dado seu caráter ambíguo e de segundo plano. (CONTRERAS, 2002, p. 90-92).

Para ilustrar a forma como se organiza os currículos baseados na racionalidade técnica, podem ser citadas as licenciaturas que foram criadas no Brasil nos anos 30, visando à formação de professores para a escola secundária. Essas licenciaturas organizaram-se segundo a fórmula 3+1, na qual as disciplinas de natureza pedagógica, que tinham previsão de duração de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Essa característica básica da formação docente é conhecida na literatura educacional como uma característica inerente ao modelo da racionalidade técnica.

Ainda sobre este modelo, é importante destacar que o professor é visto como um técnico, um especialista, que teve em sua formação um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas que forneceram as bases para seu trabalho. Desta forma, percebe-se nesse modelo uma subordinação do aprendizado prático ao teórico (CONTRERAS, 2002) e ainda que esse modelo se sustenta numa concepção positivista do conhecimento científico, reduzindo o papel desse conhecimento às regras de causa e efeito pré-estabelecidas. Assim, ao entender que existe uma separação entre quem elaboram os planos, os programas e modelos daqueles que executam, este modelo concebe o professor como mero executor de técnicas, elaboradas por outros.

Como já foi visto, há nesse modelo uma clara separação entre teoria e prática na preparação do professor, na qual há ainda uma concepção de prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. Contudo, sabe-se que a prática docente é permeada por situações inesperadas provenientes de diversos fatores, sejam eles econômicos, sociais, culturais, que interferem na dinâmica da sala de aula, portanto pensá-la apenas como um

simples espaço de aplicação teórica, é considerá-la à partir de um reducionismo que não corresponde à sua real importância dentro de um contexto educativo.

A rigidez imbricada no modelo da racionalidade técnica revela sua limitação em lidar com situações de conflitos, incertezas e dilemas, que são tão comuns em salas de aula, em todo o contexto educativo e que não podem ser resolvidos mediante a simples aplicação de técnicas ou imposição de regras e métodos.

A partir dos limites apontados à racionalidade técnica, outros modelos de formação de professores foram sendo pensados, o que acabou por resultar num modelo baseado na racionalidade prática. Este modelo tem se firmado cada vez mais como alternativa ao modelo da racionalidade técnica, que desconsidera a complexidade da sala de aula e conseqüentemente o processo educativo. Abordar essas situações da prática de forma reflexiva, crítica, parece ser cada vez mais uma tendência na atual literatura pedagógica.

Continuando um breve percurso pela história a fim de perceber de que forma se estruturam os modelos educacionais a partir dos interesses econômicos, a década de 1990, que ficou conhecida como a Década da Educação, foi marcada pelo aprofundamento das políticas neoliberais que passou a usar outras estratégias para regular a educação, como a pedagogia das competências, professor reflexivo, a formação continuada, a fim de continuar dando suporte ao sistema capitalista cada vez mais baseado no acúmulo e no lucro imediato.

Reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, tiveram como um dos focos principais, a formação de professores, visando atender as exigências advindas das modificações no âmbito do trabalho produtivo de interesse do capitalismo. Um novo perfil profissional passa a ser exigido do professor. Assim de acordo com a legislação educacional brasileira, especificamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, exige como responsabilidade do professor,

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, artigo 13).

Várias foram as medidas do governo à época, para implementar as políticas educacionais neoliberais. Dentre elas, cita-se o programa Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica,

para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), descentralização, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES. Todas essas medidas e programas implementados, visavam a qualidade da educação, que adquire importância estratégica para a reestruturação e o aperfeiçoamento do capitalismo.

Contudo tais medidas revelam, no interior das políticas educacionais atuais, uma lógica econômica e produtivista que vem de encontro aos interesses hegemônicos mundiais.

Ao mesmo tempo, em que as políticas educacionais neoliberais têm colocado no centro das ações políticas, a educação e por conseguinte a Formação de Professores, considerando-os como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional como um todo, contraditoriamente,

As políticas neoliberais tem demonstrado também um processo de desvalorização social e desprofissionalização desses profissionais, tendo em vista à manutenção da precariedade das condições de trabalho, carreira e remuneração alinhada as estratégias de redução do conhecimento na formação que tomam a competência profissional como centro dessa última, pautada em uma concepção produtivista e pragmatista, voltada para a preparação para o trabalho e distante do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania (LUZ; FERREIRA, 2011, p. 6).

Ainda de acordo com a autora, o fato de os professores estarem sendo avaliados constantemente direta ou indiretamente, acarreta em seu ambiente de trabalho uma atmosfera de constante avaliação. Tal fato tem gerado além de um mal-estar docente, comparações, competições, por meio das quais o desempenho dos professores é utilizado como medida de produtividade¹.

Também sua autonomia tem sido submetida à lógica do mercado, pois segundo Maués (2009), as políticas de formação de professores têm redefinido a carreira docente no sentido de flexibilizar as relações de trabalho, impondo salários baseados em méritos, premiando desempenhos e definindo parâmetros de avaliação desses profissionais.

É importante pensar também de forma crítica, sobre a grande exaltação retórica da missão dos professores, que lhe trouxe uma maior visibilidade social, mas que paradoxalmente

¹ Medida relativamente recente no Brasil, a atribuição de prêmios ou de bônus a escola e ou ao professor, consiste em premiar professores que apresentarem desempenho destacados na realização de suas funções docentes. Essas recompensas baseadas no desempenho têm sido bastante questionadas quanto a sua eficácia em relação a melhoria do desempenho dos alunos ou na valorização do professor. Estados como MG, GO, SP, ES, CE, AM, têm adotado essa política de incentivo através do bônus por desempenho.

acabou provocando também um maior controle por parte do Estado, conduzindo dentre outras coisas, a uma desvalorização das competências e da autonomia do professor, como nos explica Nóvoa (2009).

Em complemento ao que foi exposto até o presente, destaca-se ainda que as políticas públicas educacionais se baseiam no pressuposto de que os programas devem ser centrados no conteúdo da escola, na figura do professor e na sala de aula.

Esse pressuposto permitiu definir políticas educacionais baseadas na qualidade da instrução e do conteúdo expressas em mudanças ocorridas no currículo. Essas alterações curriculares visam, segundo Freitas (2003), uma formação produtivista e unidimensional em detrimento da formação humana multilateral. Portanto, essas mudanças implantadas nas políticas de formação de professores visam principalmente a formação de professores com habilidades e competências para atender as demandas do capitalismo atual. Assim na noção de competência, inserida num mundo capitalista contemporâneo, predomina a ideia de capacidade humana ampla, diante de situações do cotidiano, utilizando-se de uma articulação de saberes e habilidades. A pedagogia das competências está intimamente associada ao processo de reestruturação do capitalismo, baseadas em princípios como flexibilidade e integração e assim como os demais modelos de formação deve ser entendida como uma tentativa de atender as novas demandas produtivas.

Desta forma a configuração da formação de professores, implementada na década de 1990, vem responder ao modelo de expansão do ensino superior, elaborado no âmbito das reformas do estado que por sua vez, está subordinado aos interesses e recomendações dos organismos internacionais. Essa formação, de acordo com Freitas (2007), caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – Normais Superiores, Pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância – de modo a atender à crescente demanda pela formação superior. Neste contexto, a EAD é apresentada como sendo a forma estratégica mais eficaz e –econômica – para alcançar um grande contingente de professores, visando sua formação, seja ela inicial ou continuada. Assim ela está regulamentada através da LDB, Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e destacada no Art. 80. Das Disposições Gerais, com as seguintes indicações: Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (Brasil,1996).

A demanda por formação superior proporcionou uma expansão desenfreada de cursos como Normais Superiores, Pedagogia e também de licenciaturas, que acabaram sendo desenvolvidos principalmente em instituições privadas de ensino, que com raríssimas exceções,

não possuem nenhum compromisso com a formação, em qualquer que seja o nível e a modalidade a ser desenvolvida. Centenas de cursos de EAD foram criados, em várias instituições privadas, que abriram diversos pólos, como ilustra o gráfico a seguir:

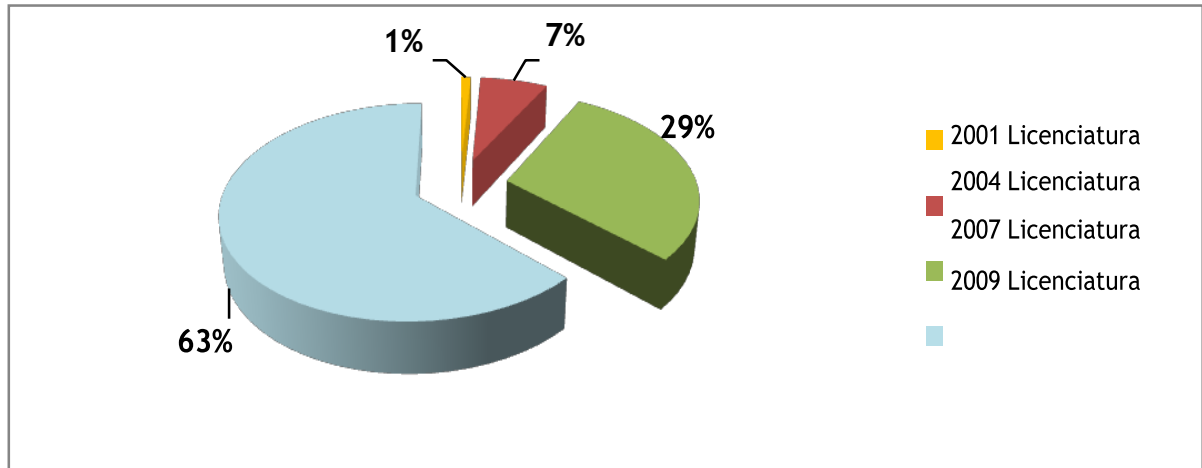


Figura 1 – Indicativo do aumento em percentual das matrículas em EAD (Privada e Pública) de 2001 a 2009.
Fonte: INEP (2010).

Conforme se pode observar ainda, os dados da figura 1 demonstram um expressivo aumento do percentual das matrículas em EAD. As licenciaturas tem sido abarcadas por cursos na modalidade EAD de forma cada vez mais crescente, com grande incentivo das políticas educacionais. Há de se destacar ainda que com a regulamentação da EAD através do decreto 5622/2005 e seu complemento através do decreto 6.3003/2007, houve um aumento maior de matrículas nessa modalidade.

Os dados da Tabela 1, a seguir, mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Esse dado é notável, uma vez que, em 2001, havia apenas matrículas em licenciaturas a distância em instituições públicas e, em 2002, a proporção era de 84% matriculados em EAD nessas instituições e de 16% nas instituições de ensino privadas.

Tabela 1 – Evolução de número de matrículas – licenciaturas e –bacharelado + licenciatura, por modalidade e categoria administrativa, no ano de 2009.

| Brasil - 2009 | | | | | | | | | | |
|---------------|----------------------------|---------------------|--------------|--------------|---------------------------------|--------------|--------------|-------------------|--------------|--------------|
| Ano | Modalidade de ensino | Total de matrículas | | | Matrículas no ensino presencial | | | Matrículas em EaD | | |
| | | Total | Rede Pública | Rede privada | Total | Rede Pública | Rede privada | Total | Rede Pública | Rede privada |
| 2001 | Licenciatura | 648.666 | 295.939 | 352.727 | 643.307 | 290.580 | 352.727 | 5.359 | 5.359 | 0 |
| | Bacharelado + licenciatura | 279.356 | 132.710 | 146.646 | 279.356 | 132.710 | 146.646 | 0 | 0 | 0 |
| 2004 | Licenciatura | 928.599 | 427.265 | 501.334 | 877.140 | 391.276 | 485.864 | 51.459 | 35.898 | 15.470 |
| | Bacharelado + licenciatura | 344.570 | 157.269 | 187.301 | 344.570 | 157.269 | 187.301 | 0 | 0 | 0 |
| 2007 | Licenciatura | 1.062.073 | 407.784 | 654.289 | 846.345 | 359.895 | 486.450 | 215.728 | 47.889 | 167.839 |
| | Bacharelado + licenciatura | 345.778 | 156.393 | 189.385 | 344.537 | 156.393 | 188.144 | 1.241 | 0 | 1.241 |
| 2009 | Licenciatura | 1.191.763 | 458.768 | 732.995 | 771.669 | 361.245 | 410.424 | 420.094 | 97.523 | 322.571 |
| | Bacharelado + licenciatura | 214.028 | 96.176 | 117.852 | 206.392 | 96.176 | 110.216 | 7.636 | 0 | 7.636 |

Fonte: INEP (2010). Microdados do Censo da Educação Superior de 2009.

A inversão nesses dados, em oito anos, está certamente associada a políticas que favorecem esse segmento de IES. As instituições públicas não ofereceram, na última década, cursos de bacharelado com licenciatura a distância. Neste tipo de curso e modalidade de ensino, as matrículas ocorrem apenas na área privada.

Complementando tudo que foi até aqui exposto, destacam-se as considerações de Freitas (2003) quando nos coloca que a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação de novas gerações.

Tabela 2 – Número de cursos de formação de professores, por área e modalidade.

| Cursos | Ensino Presencial | | EAD | | Número de cursos |
|---|-------------------|---------------------------------|------------------|---------------------------------|------------------|
| | Número de cursos | Participação no total de cursos | Número de cursos | Participação no total de cursos | |
| Pedagogia | 1.312 | 29.9% | 3.076 | 70.1% | 4.338 |
| Letras | 1.414 | 44.9% | 1.737 | 55.1% | 3.151 |
| Matemática | 607 | 38.7% | 963 | 61.3% | 1.570 |
| Ciências biológicas | 653 | 63.1% | 382 | 36.9% | 1.035 |
| História | 457 | 50.8% | 443 | 49.2% | 900 |
| Educação Física | 600 | 692.4% | 49 | 7.6% | 649 |
| Geografia | 346 | 59.7% | 234 | 40.3% | 580 |
| Física | 202 | 57.7% | 148 | 42.3% | 350 |
| Química | 222 | 64.5% | 122 | 35.5% | 344 |
| Normal Superior | 133 | 43.3% | 174 | 56.7% | 307 |
| Filosofia | 150 | 60.7% | 97 | 39.3% | 247 |
| Total de cursos de formação de professores | 6.096 | 45.1% | 7.425 | 54.9% | 13.521 |

Fonte: INEP (2010). Microdados do Censo da Educação Superior de 2009.

A partir dos dados acima mencionados, pode-se perceber o avanço da EAD, especificamente no que se refere a cursos de formação de professores. Desta forma, tem havido uma ampliação da formação de professores, principalmente através da Universidade Aberta do Brasil, que utiliza da modalidade de EAD. Com a criação da –Nova CAPES, a UAB passa a ser gerida por esse órgão do MEC, conforme pode ser visto no item a seguir.

1.2 Sobre a UAB e a Nova Capes

O sistema UAB foi criado em dezembro de 2005, sendo instituído efetivamente através do Decreto Presidencial 5.800 de 8 de junho de 2006. Trata-se de um projeto do Ministério da Educação, integrado por instituições públicas de ensino superior que oferece cursos que priorizam o atendimento aos professores que atuam na educação básica. Possui como objetivo principal promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EAD). Este sistema de acordo com o MEC, sustenta-se em cinco eixos principais, a saber:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios.
- Avaliação da educação superior à distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC.
- Estímulo à investigação em educação superior à distância no País.
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância.

O programa desenvolvido pela UAB possui como meta também, reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, que ainda se encontra em grande parte, a cargo da iniciativa privada. De acordo com o MEC, a UAB está voltada para a educação superior, no âmbito do PDE. Possui parcerias com municípios no sentido de que estes ofereçam a infraestrutura física dos pólos de apoio presencial, que servem de suporte ao atendimento dos estudantes.

Em 2007, as atividades de educação à distância, por meio do sistema UAB, foram transferidas para a Capes, especificamente para a Diretoria de Educação a Distância (DED) de acordo com a Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007.

Cada vez mais a Capes tem assumido a responsabilidade pela formação docente. Sua estrutura, alterada pelo MEC através da Lei n. 11.502/2007 e regulamentada pelo Decreto n. 6.316/2007, passa a gerir também a estruturação e a coordenação de todo o sistema nacional de formação de professores, dando suporte ao MEC no que diz respeito à formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino (GATTI; BARRETO e ANDRÉ; 2011).

Ainda de acordo com esses autores cabe a Nova Capes:

Em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com IESs, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 50).

Percebe-se a amplitude das responsabilidades e dos desafios que se colocam para esse órgão do MEC, com a ampliação de funções e cada vez mais complexa. Atribuições que antes eram de outras secretarias, estão agora centralizadas na Capes. A operacionalização do sistema UAB também se apresenta como responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância da Capes, de acordo com a Portaria n. 318/2009. Dessa forma a UAB torna-se a representante do sistema nacional de EAD, consolidando um modelo de educação em que a equipe docente é composta de professores e tutores que recebem bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE). Os professores se organizam de forma que há os que planejam e preparam os conteúdos dos cursos, e há os professores que ministram além dos tutores a distância que atuam sempre próximos aos professores nas IES e os tutores presenciais, que atuam junto aos alunos nos polos regionais.

Como bem nos coloca Faria e Toschi (2011), a UAB surge em um momento de profundas crises na educação: faltam recursos, número insuficiente de professores, desprestígio profissional e salarial da profissão, aumento da violência nas escolas e inúmeras outras graves características que poderiam aqui ser elencadas. O seu surgimento, imerso em todo esse contexto, traz consigo uma proposta de formação a distância que é vista com muita desconfiança e cheia de ressalvas pela sociedade e também pela Universidade. Porém, apesar de todas essas dificuldades e questionamentos, é inegável que a UAB tem propiciado, pela primeira vez na história da educação brasileira, a discussão sobre a educação a distância, em espaços científicos, possibilitando que suas características específicas, seus limites e possibilidades saiam do campo do senso comum e sejam pesquisadas e discutidas na academia.

Nessa primeira parte do capítulo, tentamos traçar um cenário da situação e organização da formação de professores dentro das políticas neoliberais, alicerçadas nos interesses de um mundo globalizado, dominado pelo sistema capitalista. A tentativa de traçar esse cenário se fez importante, pois entende-se que a formação do trabalhador, está intrinsecamente ligada as condições históricas, econômicas e sociais nas quais ela ocorre. Portanto, nenhuma formação pode ser analisada sem se considerar a complexa trama social da qual faz parte.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos um panorama dos modelos contemporâneos de formação de professores, no Brasil, a partir dos anos 1980 tentando evidenciar suas bases epistemológicas.

1.3 Modelos de formação de professores: um enfoque epistemológico

É relativamente recente a reflexão sobre o processo de formação de professores. É propósito desta parte do capítulo centrar-se mais nas tendências das últimas décadas sobre formação de professores sem, contudo, perder de vista que uma reflexão sistemática sobre a formação de professores se iniciou na década de 1930, com Anísio Teixeira. Portanto, será de interesse nesse momento, estabelecer um olhar sobre o momento presente, sobre as tendências contemporâneas de formação de professores. O que é extremamente difícil, pois se propõe a olhar algo que está em movimento, em processo de construção, permeado por incertezas e dúvidas, daí o grande risco de se errar mais do que quando se analisa um fato, um acontecimento que já aconteceu ao longo da história, haja vista que as produções teóricas sobre o tema ou acontecimento já estão metodologicamente mais organizadas e definidas.

Considera-se aqui que os modelos são idealizações que inspiram e norteiam as práticas educativas. Eles podem então ser tomados como referência de análise, mas não como um retrato que reproduz a realidade. Assim, nenhum dos modelos que serão apresentados é aplicado em estado puro. Muito pelo contrário, eles estão intrinsecamente muito ligados, mas a tentativa de explicá-los separadamente, neste estudo, é importante para que se possa visualizar melhor o sentido de certas escolhas.

O atual momento que a sociedade vivencia tem influenciado na alteração dos papéis dos professores e das escolas, nas formas e condições de ensino, ampliando as possibilidades de aprendizagem, sejam em espaços formais e não formais, com tempo e lugares diferenciados, compreendidos nas modalidades presenciais e ou a distância.

No Brasil, a partir da década de 1980, podemos observar diversas tendências, para a formação de professores, às vezes antagônicas e, às vezes complementares, que se expressam em diferentes visões do papel da escola e da educação.

Ao observar a pluralidade da literatura sobre formação de professores, percebe-se uma tendência de enfoque ora na teoria, ora na prática, destacando também, a importância do aproveitamento das experiências profissionais na área, consideradas essenciais para a docência.

Nas décadas de 1980 e 1990, as propostas de formação de professores passam a apresentar como foco os saberes docentes, os saberes da experiência, a dar destaque ao professor que reflete sobre sua própria prática e que pesquisa sobre ela (SCHÖN, 1993; TARDIF, 2006; ZEICHENER, 2003; PIMENTA; GHEDIN, 2002; LÜDKE e BOING, 2004, 2006).

Destacam-se também autores que ressaltam as competências que são necessárias ao efetivo exercício da docência (PERRENOUD, 2000).

Buscando contribuir para a busca de novos referenciais teórico-metodológicos, e tentando ultrapassar velhos paradigmas de formação, entre eles o da racionalidade técnica² temos estudiosos como Alarcão (2001), Contreras (2002), Nóvoa (1995), Pimenta e Ghedin (2006) Zeichner (2003). Estes autores têm destacado, em especial, a escola como espaço privilegiado à formação e ao desenvolvimento profissional do professor. Como alternativa à formação docente baseada na racionalidade técnica propõe-se um modelo de desenvolvimento profissional referenciado na capacidade dos profissionais da educação em decidir, confrontar suas ações do dia a dia com os aportes teóricos, trazendo à tona a necessidade da reflexão/investigação sobre a própria prática. A formação inicial de que dispõe os professores, hoje, não consegue responder as demandas atuais das práticas educativas.

Diante desse cenário, no início da década de 1990, o pensamento de Donald Schön começa a ser discutido no meio acadêmico como mais uma contribuição para a formação de professores no Brasil. É importante destacar que a produção teórica de Schön não se refere especificamente à formação de professores, mas à formação de profissionais de áreas com características diferentes das que se apresentam no meio escolar. Donald Schön tornou-se conhecido internacionalmente a partir dos resultados obtidos por sua tese de doutorado sobre formação dos profissionais da Arquitetura, cujo tema central era a teoria da indagação de John Dewey.

Dewey criticou severamente as práticas pedagógicas voltadas para a obediência e a submissão, predominante até então nas escolas. Para ele essas práticas eram grandes obstáculos para o desenvolvimento da educação. Foi o pioneiro na formulação de um novo ideal pedagógico, no qual defendia o ensino pela ação e não pela instrução.

Dewey argumenta que o processo de reflexão dos professores se inicia no enfrentamento de dificuldades que o dia a dia da sala de aula, em seu comportamento rotineiro, muitas vezes não consegue superar. Essas situações levam os professores a buscar uma análise das experiências anteriores fazendo uma análise reflexiva, cuidadosa da sua prática à luz da lógica da razão que a apoia. Este é o principal ponto de congruência entre as ideias de Dewey e as de Schön e, é a partir daí, que ele desenvolve seus estudos.

No entender de Dewey, a educação está continuamente reconstruindo a experiência

² O modelo da racionalidade técnica organiza-se de forma que as disciplinas de conteúdo específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e via de regra, ficando a parte prática ao final do curso, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudado. Nesse modelo, está entendida a compreensão de que, conhecendo a parte teórica, o sujeito pode melhor apreender a técnica para utilizá-la na solução de problemas, no desempenho de sua função profissional, pois os professores estariam instrumentalizados para resolvê-los (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2003, p. 114).

concreta e produtiva de cada um. Enfatiza a necessidade de uma convivência democrática, embora não considere os determinantes estruturais da sociedade de classes. Embora haja críticas sobre o fato de Dewey ter considerado pouco as condições sociais e políticas que afetam o trabalho docente, não se pode esquecer que foi à partir dele que se lançaram as bases teóricas para o ensino reflexivo, contribuindo efetivamente para uma maior compreensão desse tipo de ensino, tão importante e difundido na atualidade.

A expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, na qual “reflexão”, enquanto adjetivo e como um atributo próprio do ser humano, passa a ser discutido como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Schön centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três ideias centrais: O conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A primeira ideia se refere aquele conhecimento que está presente nas ações profissionais, que são por conseguinte impregnadas de um saber escolar que se refere aos saberes que supostamente os professores possuem e –transmite aos alunos, possibilitando o agir desses alunos.

Ao propor uma reflexão na ação, Donald Schön pretende que essa reflexão capacite o profissional a criar um repertório que o ajude nas soluções dos problemas, de modo que esse repertório seja mobilizado em situações semelhantes. Contudo deve considerar ainda o conhecimento prévio do aluno em seu processo de aprendizagem, garantindo desta forma mais atenção às contribuições dos alunos. Assim agindo dessa forma, o professor estaria adotando práticas de “reflexão na ação”. Desta forma esse processo, segundo Schön, deve seguir um desdobramento que passa por atitudes como: ouvir o aluno, percebendo o que ele sabe; refletir sobre os fatos ocorridos durante a aula, buscando reformular as atitudes e situações problemas a fim de projetar no futuro, novas práticas que possibilitem avançar em novas descobertas de aprendizagens. Esse movimento é o que Schön denomina de –reflexão sobre a reflexão na ação.

O autor valoriza a experiência e a reflexão na experiência. Propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, na qual a prática profissional é valorizada como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta prática. Sua proposta baseia-se em uma epistemologia assentada na reflexão na ação, que se propõe a superar a racionalidade técnica. Ao se refletir na ação, encontram-se soluções para o problema que se apresenta no cotidiano e evita-se a mera aplicação de uma solução estabelecida à priori, muitas vezes descontextualizada.

Schön teve suas ideias difundidas e ampliadas em diferentes países, em um contexto de reformas curriculares na qual havia questionamentos no que se referia a formação de

professores. A perspectiva técnica já se encontrava em crescente questionamento, e a necessidade de se formar profissionais capazes de atuar com mais competência em situações de ensino características de contextos historicamente situados, tornava-se cada vez mais latente.

Tendência expressiva nas pesquisas em educação, o ensino como prática reflexiva destaca a valorização do saber docente a partir da prática e situa a pesquisa como instrumento de formação de professores.

1.3.1 Professor reflexivo e intelectual crítico na perspectiva de Giroux

As contribuições trazidas por Schön possibilitaram um novo pensar sobre a formação de professores, porém se faz necessário um olhar crítico e rigoroso sobre seus conceitos, a fim de evitar um reducionismo do conceito de professor reflexivo.

Algumas críticas são apontadas por Liston e Zeichner sobre as contribuições teóricas de Donald Schön, que chamam a atenção para a relação dialógica que a atividade reflexiva exige e que é tratada por Schön como um processo solitário, quando o professor mantém-se em comunicação apenas com a sua situação e não com outros profissionais [...] vem apontar para a reflexão como prática social e, como uma prática social, a exigência inerente a ela de se refletir junto com outros profissionais (LISTON e ZEICHNER apud PEREIRA et al., 2003, p. 201).

Para os autores, Schön não especifica elementos que são fundamentais para o professor conseguir mudar a produção do ensino, e que só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para tentar reduzir problemas referentes ao processo de ensino. Consideram o enfoque de Schön reducionista e limitante, pois pressupõe a prática reflexiva de modo individual e ignora o contexto em que atuam os professores. Além do que já foi colocado, segundo os autores, Schön também desconsidera a singularidade da prática docente, que é tão cara aos professores e que é muito bem colocada por Paulo Freire:

lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1997, p.163).

Ainda de acordo com os autores, essa tendência é individualista e provavelmente não permite ao professor confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho. Segundo suas críticas, embora as preocupações do professor sejam principalmente as relacionadas com o que se passa na sala de aula, não se pode limitar sua atenção a apenas estas preocupações, pois sabe-se que este ambiente é permeado por influências sociais, políticas e econômicas.

Enfim, uma infinidade de tensões que extrapolam os muros da sala de aula e da escola e que estão presentes no cotidiano do trabalho docente.

Nas palavras de Zeichner, a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que a seu ver vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo (ZEICHNER apud PIMENTA, 2006, p. 23).

Para Zeichner, Donald Schön foi importante porque além de fazer à crítica a racionalidade técnica, propôs a reflexão como parte do trabalho profissional. Zeichner vai além das proposições de Schön. Junto com Liston, discordam que a reflexão seja um ato individual e afirmam ser ela um ato dialógico (essa diferença de olhares decorre do fato de que Schön não produziu suas pesquisas com formação de professores e muito menos numa escola pública). Schön propõe a reflexão como parte de um trabalho, em que o professor analisa a posteriori a prática de sala de aula, enquanto Zeichner e Liston afirmam que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, que está inserido em condições sociais, políticas e econômicas e que, portanto, são influenciados por elas.

Vários estudos desenvolvidos a partir da segunda metade dos anos de 1990 refletem sobre a formação de professores em uma perspectiva mais crítica (PIMENTA, 1996; LÜDKE e BOING, 2004, 2006; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; ALARCÃO, 2001).

Segundo Pimenta (2006), está havendo uma massificação do termo «professor reflexivo» que tem contribuído para que o professor não se engaje em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Ainda de acordo com essa autora, o saber docente não é formado apenas da prática, mas é nutrido também pelas teorias da educação, pois são elas que dotamos sujeitos para uma ação contextualizada, na qual propiciam aos professores possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Alarcão (2001) também contribui para a reflexão crítica sobre o tema afirmando que o simples exercício da reflexão não é garantia de melhoria dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve ser realizada numa perspectiva histórica e coletiva, em um processo permanente, considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais e ideológicos.

Libâneo (2009) também faz uma análise crítica do referido tema e explicita sua posição quanto ao professor como profissional reflexivo. Segundo o autor, a temática do professor como

profissional reflexivo tem se tornado cada vez mais difundida. Destaca a necessidade de certo cuidado ao se enaltecer de forma pouco refletida, a valorização do pensamento e o saber da experiência do professor, para que a função de professor não venha a ser vista como uma prática ingênua, apenas embasada no cotidiano, na sua experiência do dia a dia. Libâneo coloca ainda que é necessário ajudar o professor a tomar consciência de suas práticas, que são muitas vezes inadequadas e a” desenvolver as competências necessárias para o desempenho profissional. Aí é que se destaca o papel da teoria, não como direção da prática, mas como apoio à reflexão sobre a prática” (LIBÂNEO, 2009, p.85).

Destaca ainda a importância dos professores refletirem sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, visando uma melhoria nas práticas de ensino. Assim, a formação do professor crítico-reflexivo se dá mediante a compreensão do seu próprio pensamento, refletindo criticamente sobre sua prática. Para tanto é preciso, segundo Libâneo (2009), associar o movimento do pensar ao processo da reflexão dialética crítica como forma lógico-epistemológica.

Dentre os autores que fazem uma análise crítica da epistemologia da prática, em decorrência da perspectiva da reflexão, situa-se também Contreras apud Pimenta e Ghedin (2006). Para este autor, –a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade dos saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, culturais e políticas” (CONTRERAS, apud PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 25). Este autor chama atenção ainda para o fato de que a concepção sobre professor reflexivo desconsidera o contexto social e institucional, não valoriza o conhecimento teórico e dá pouca ênfase no trabalho coletivo. Desta forma, o professor limita suas ações e reflexões ao mundo da sala de aula e ao contexto mais imediato.

Ainda de acordo com Contreras, as maiorias dos trabalhos sobre educação fazem alusão a necessidade da reflexão sobre a prática como condição indispensável para a realização da função do professor. Afirma que está havendo um esvaziamento de sentido do termo nas reformas e programas de ensino, percebidos através das pesquisas. Estudos de Pimenta (2000) também confirmam o crescente aumento de trabalhos em torno dos conceitos de professor reflexivo.

Ainda apontando os limites da proposta de Schön, acrescentam-se as ideias de Giroux (1997), que desenvolve a concepção do professor como intelectual. Para isso, parte das contribuições de Gramsci, que defende a importância de se considerar os professores como intelectuais. Para o autor supracitado, há um esvaziamento da dimensão política do papel do professor, no qual se resume sua função em um mero executor de programas desenvolvidos em

instâncias alheia à sua participação. Para ele, a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática docente. Portanto, os professores devem desenvolver uma compreensão das circunstâncias que permeiam o ensino e tentar desenvolver condições para a crítica, visando à transformação das práticas sociais que ultrapassam os muros da escola.

Ainda de acordo com o autor, a formação de professores deve ser pensada de modo que os alunos-professores possam aprender a formular questões sobre os princípios subjacentes aos diferentes métodos pedagógicos, às temáticas de investigação e as teorias educativas sempre considerando os contextos nos quais estão inseridos (GIROUX, 1997).

Desta forma, a concepção do professor como intelectual crítico fundamenta-se em uma “reflexão coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (PIMENTA, 2006, p. 27).

Contreras (1997, apud PIMENTA, 2006) ressalta o fato de Giroux expressar claramente o conteúdo da tarefa docente, mas destaca que ele deixa uma lacuna quando se refere ao como os professores podem dar conta desta transição de técnicos reprodutores e ou até mesmo reflexivos individualmente, para um intelectual crítico transformador, sugerido por ele. Assim, corre-se o risco de sua proposição ficar apenas no nível do discurso, pois não se baseia nas condições concretas das escolas envoltas em toda uma história de conflitos e de interesses, na maioria das vezes heterogêneos.

Ainda no que se refere à formação do professor temos mais um conceito que possibilita um repensar sobre a formação do professor. É o que se discutirá a seguir.

1.3.2 Professor pesquisador: contribuições para o estudo

Autores como Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Lüdke e Boing (2004, 2006), Pereira (2003), Dickel (2003) e outros, afirmam que a formação do professor pesquisador é uma importante contribuição na perspectiva de se buscar alternativas críticas para a formação do professor.

A partir de Stenhouse³⁴ o debate sobre a pesquisa na formação do professor e na prática dos professores se torna mais expressivos (ZEICHNER, 2002; SCHÖN, apud PEREIRA, 2003)

³ Educador inglês que durante década de 1960 e 1970, acreditou na capacidade dos professores, potencializada pela mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos, de elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e reavaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola (DICKEL, 2003, p. 44).

e outros.

Na década de 1960, na Inglaterra, com o trabalho de Stenhouse, teve início a um movimento que destacava o professor como sujeito nos processos investigativos. Para este autor, a sala de aula deveria ser tomada como laboratório de pesquisa, envolvendo também os professores, os estudantes e toda a comunidade. Nos estados Unidos, mais recentemente, Zeichner defende que a pesquisa intencional e sistemática desenvolvida pelos professores possibilitaria ampliar o conhecimento sobre o ensino, associando investigação e prática. Dickel (2003) ressalta que a pesquisa do professor deve ser relacionada com a capacidade inventiva dos alunos. Desta forma, a autora nos coloca que:

Nesse contexto, reivindico a formação do *professor-pesquisador* como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso (DICKEL, 2000, p. 41-42, grifos da autora).

Várias observações, porque não dizer críticas, tem sido feitas por estudiosos sobre a forma acrítica que a concepção de professor pesquisador tem sido apropriada pelo meio educacional. Em especial as críticas de Garcia e Alves, na qual chamam a atenção para o perigo do modismo referente à ideia de que o professor investigue sua própria prática. Segundo as autoras,

[...] - professora-pesquisadora não é algo que tenha surgido da imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio mostrando-se na observação da prática por nós pesquisada - sempre muito bem acompanhadas, por muita gente - na qual víamos que a professora pensava e tinha posições. [...] o que me incomoda mais é essa ideia, que parece existir na cabeça de alguns colegas nossos, de que as professoras passam a serem pesquisadoras ou passam a refletir sobre sua prática, a partir do momento no quais certos pesquisadores descubrem que elas devem fazer isto (grifos da autora) (GARCIA e ALVES apud VENTORIM, 2005, p.83).

É consenso na literatura sobre formação de professores que a concepção de professor reflexivo, discutido por Schön, aproxima-se e, às vezes até é por ele subsumido, da perspectiva do professor pesquisador. É incontestável que as ideias de Donald Schön deram um impulso significativo ao movimento do professor pesquisador, mas é importante deixar claro que existem diferenças entre os conceitos de reflexão e de pesquisa. Ludke contribui para a percepção dessas diferenças, explicando que:

O entusiasmo despertado pelas ideias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A

pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica umas posições reflexivas, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico [...] (LUDKE e BOING, 2006, p. 30-31).

A partir da concepção de professor pesquisador, Beillerot convida o leitor a refletir sobre a distinção entre estar em pesquisa, ‖fazer pesquisa‗ ou ‖ser pesquisador‗, pois para ele,

O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão "fazer pesquisa" indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade, que se for realizada com regularidade e autonomia pode então conduzir ao status de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento Correspondentes, sobretudo na academia (BEILLEROT apud LUDKE e CRUZ, 2005, p. 89).

Ao se propor pesquisar a prática, exige-se uma infundável categorização de cuidados para a realização desse objetivo, pois esse processo demanda por parte do pesquisador, domínio da situação vivida, domínio teórico e de um rigor metodológico, além de estar imerso em um campo cheio de tensões entre objetividade e subjetividade.

São grandes as contribuições de Donald Schön e Kenneth M. Zeichner para os estudos acerca da formação de professores. A importância do pensamento desses autores sobre professor-pesquisador e reflexivo, não deixam de existir, apesar de muitas críticas. O que não pode deixar de ser observado é que ambos deixam de tratar de assuntos que são fundamentais a formação de professores. Zeichner trouxe valiosas contribuições ao ampliar o pensamento de Schön, ao apontar a importância da contextualização nos processos de formação de professores e a relevância da pesquisa-ação como forma de reflexão sobre as questões sociais. Todavia, ele não deixa claro, sobre a função social da escola capitalista e evita analisar o atual contexto mundial de globalização.

No dizer de Contreras:

O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a uma consciência e realização de ideais emancipatórios, de igualdade e justiça, ou se, da mesma forma, ao não se definir o compromisso com determinados valores, poderia estar a serviço de justificar outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002, p. 148).

Sem querer ter a pretensão de se chegar a uma conclusão, este estudo pretendeu contribuir para ampliação das análises feitas sobre as concepções de formação de professores. Percebeu-se que as abordagens sobre essa formação estão ainda muito centradas em situações práticas, que não deixam de ser relevantes, mas que não são suficientes para fundamentar uma

perspectiva que possibilite um salto qualitativo na construção do saber pedagógico sistematicamente fundamentado.

A questão que se apresenta e que ainda parece sem encaminhamento é “em qual base epistemológica se fundamenta a atual proposta de formação de professores na contemporaneidade?”.

Necessário se faz reafirmar que o quadro até aqui desenhado articula-se com um objetivo mais amplo da pesquisa que propõe investigar quais as concepções sobre formação de professores estão presentes nas teses e dissertações produzidas no ano de 2010 sobre formação de professores a distância. Para tanto, fez-se necessário este estudo para tentar esclarecer alguns conceitos que contribuirão para análise e maior compreensão dos dados a serem analisados no decorrer da pesquisa.

Por tanto, todo caminho até aqui percorrido, justifica-se na convicção de que a formação de professores requer uma sólida formação humana e epistemológica.

A ausência de elementos que distinguem os diversos modelos é uma característica do campo da formação de professores: que provavelmente estará refletida nos estudos sobre EAD. Essa indefinição não é apenas de caráter instrumental, operacional, semiótico, ela é principalmente, de fundo epistemológico.

A base teórica da formação de professores pode ser organizada fundamentalmente a partir de três concepções mais presentes no pensamento contemporâneo: professor reflexivo, professor intelectual-crítico e professor pesquisador, todas inspiradas pela epistemologia da prática. Essas concepções ora se assemelham, ora se distinguem, demonstrando que falta uma definição clara de cada uma dessas propostas.

No âmbito específico da EAD, essas concepções também tem sido objeto de estudo afim de que se possa perceber de que forma tem se estruturado esses tipos de formação, com vistas a atender uma demanda de mercado sob a hegemonia dos interesses mercadológicos.

No próximo capítulo, nos propomos a discutir como a formação de professores no Brasil na modalidade a distância, implementada pelas TIC, tem sido utilizada por interesses políticos neoliberais em detrimento de uma real necessidade educacional.

CAPITULO II

EAD E POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo apresenta a formação de professores a distância no Brasil, como uma estratégia de inserção do país nas demandas econômicas e políticas do processo neoliberal de globalização.

A partir de considerações sobre o uso das TIC nos programas de EAD, procura demonstrar que tais tecnologias, associadas aos programas de EAD satisfazem às condicionalidades dos organismos internacionais para o investimento de recursos nos países em desenvolvimento.

Assim, fica evidenciado que a ênfase na utilização das TIC e sua recontextualização na educação e o favorecimento das ações governamentais de formação de professores a distância se colocam muito mais como política econômica do que como proposta educacional.

Neste contexto, propõe-se a analisar a EAD e a formação de professores a distância à luz de paradigmas pedagógicos e de concepções de formação de professores. Por conseguinte, apresenta parte dos fundamentos da presente pesquisa, que considera a formação de professores a distância como objeto de questionamento, rejeitando a percepção ingênua da EAD como um projeto educativo moderno e democrático em si mesmo.

2.1 Considerações sobre as TIC e a EAD

Nas últimas décadas, as TIC e a EAD têm estado em destaque: as TIC são mencionadas pelos organismos internacionais como sendo indispensável à educação e sua melhoria enquanto a EAD é enaltecida pelas políticas públicas como sendo a solução para os problemas referentes às demandas educacionais, principalmente para a formação docente. É importante destacar que as TIC pertencem a um outro contexto social e econômico e foram recontextualizadas para a educação afim de atender demandas que vão muito além da necessidade de se incorporar novos fazeres e atender uma demanda da população que até então não tinham acesso à educação pelos mais diversos motivos e discursos. É preciso estar atento para o olhar que pensam a educação como um mercado em expansão sob o discurso da “falta” da “incompetência de profissionais”.

Assim como nos afirma Barreto:

É a redução de professores e alunos a usuários consumidores, a ponto de que, diante de um programa que não produza os resultados esperados, a tendência seja investir apenas na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente. Não são levantadas dúvidas acerca da qualidade dos materiais, das condições de recepção, dos modos de apropriação, ou mesmo dos efeitos do estatuto de modelo de que são investidos. (BARRETO,2009, p.116.).

As transformações tecnológicas estão acontecendo, em toda parte, com velocidade extremamente acelerada, embora de forma desigual em boa parte do mundo. Setores primordiais como segurança, produção e distribuição de bens, sistemas financeiros e outros setores têm se utilizado amplamente dessas tecnologias. Nossas casas, escolas e salas de aulas também foram influenciadas pelas tecnologias. Empresas e trabalhadores que não investirem em se adequar a essa nova realidade serão excluídos do processo produtivo.

As TIC, trazem consigo a ideologia do “*homo economicus*” interferindo na forma de apropriação da educação pelo sujeito. É como dizer que a educação deixa de ser um direito, passando a ser um serviço cobrado pelas instituições particulares, com a anuência das políticas públicas.

As empresas também concorrem com as escolas como *locus* de formação na medida em que são exigidas infinitas formas de qualificações para o trabalhador. A formação é desbancada pela informação.

Os organismos internacionais atuam de forma a pressionar a incorporação das TIC como elemento central das políticas educacionais sob pena de cessar créditos financeiros pelo descumprimento de suas orientações, sempre voltadas para as necessidades da economia. Segundo Barreto e Leher (2003) apud Barreto (2004, p. 1188), as instituições internacionais tentam difundir a ideia de que “um admirável mundo novo emerge da globalização e com a revolução tecnológica que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso”. Assim, organismos internacionais e governos, afirmam que a reforma da educação, com a incorporação das TIC, se torna fundamental para que se possa integrar de forma competitiva o mundo globalizado.

Os discursos oficiais sobre as tecnologias têm dado grande destaque ao fato de serem elas o motor do desenvolvimento, atribuindo-lhes um papel de sujeito (BARRETO, 2004; BELLONI, 2001), destacando a primazia da tecnologia sobre outros processos sociais (BELLONI, 2002).

Ainda de acordo com os discursos oficiais, anuncia-se um novo paradigma educacional. Esses discursos estão presentes especificamente nas formulações do MEC que por sua vez se estrutura a partir das recomendações dos organismos internacionais, em destaque para o Banco

Mundial (BM), que é o principal organizador das políticas públicas para os países em desenvolvimento.

Segundo as orientações do BM, o conhecimento é um fator determinante da competitividade, em uma perspectiva de globalização. Reconhece a importância do uso das TIC na formação de uma crescente força de trabalho, tendo também o propósito de possibilitar a inclusão do indivíduo na teia da globalização. Desta forma, é exigida uma formação do indivíduo que seja adequada ao mercado a partir de competências e através das TIC, que são caracterizadas como repletas de práticas pedagógicas inovadoras, imersas em qualidades e propiciadoras por si só da democratização do ensino.

As tecnologias, ao serem fetichizadas, favorecem a ideia de que elas constituem elemento estruturante na vida dos sujeitos. “É como se a sua simples presença, em uma espécie de passe de mágica, resultasse em diferenças substantivas nos mais variados processos de ensinar-aprender” (BARRETO, 2006, p. 2).

Percebe-se um discurso de que com as TIC incorporadas a EAD, o professor assume um papel secundário, enaltecendo a dimensão técnica desse projeto de educação. É importante destacar também que a incorporação das TIC ao processo ensino –aprendizagem é assunto mais complexo do que se apresenta.

Ao falarmos sobre a relação das tecnologias com a educação não podemos nos restringir apenas aos procedimentos técnicos. É preciso ir além, considerando as duas abordagens explicativas dessa relação, que se organizam na abordagem tecnocêntrica e antropocêntrica. A visão determinista se baseia no pressuposto de que a tecnologia é causadora de efeitos positivos ou negativos, que por sua vez se impõe a realidade social. Assim a “organização social é determinada e formada pela tecnologia ou, ainda, o determinismo tecnológico postula que a inovação tecnológica é a força motora da mudança social e impõe sua lógica própria aos sujeitos sociais e as suas relações” (PEIXOTO, 2015, p.320).

Ao pensar essa visão inserida na educação, podemos observar que

numa perspectiva determinista, as pesquisas relacionadas à apropriação educacional das TIC tendem a privilegiar sua dimensão técnica. A ênfase no nível micro, não dimensionado pelo macro, tem sustentado abordagens pontuais que não se reportam a questões estruturais. Por exemplo, diz-se que as relações pedagógicas estão se tornando mais horizontais e colaborativas com o uso da internet. Esse argumento, utilizado para sustentar a ideia de que a educação está sendo democratizada pelo uso da internet, negligencia a extrema desigualdade da população brasileira no que diz respeito ao acesso à rede mundial de computadores (PEIXOTO, 2015).

Ainda numa abordagem tecnocêntrica, apresenta-se uma outra visão, a instrumental, que possui dentre outras características, atribuir a tecnologia um poder instrumental, um meio

flexível a serviço do homem e das novas demandas sociais e econômicas, sendo “incorporadas aos processos educativos como recursos didáticos-pedagógicos, moldados pelos sujeitos” (PEIXOTO, 2015, p.323). Nesta visão o objeto técnico é entendido como neutro, pois não se consideram os fins aos quais ele é destinado. É apenas um meio de se alcançar um determinado fim. Nessa visão, na qual a EAD se insere, seus ambientes de aprendizagens virtuais são considerados como neutros e o que irá determinar o seu uso caberá a cada professor definir. É importante destacar que nenhuma dessas visões se dispõe a pensar o objeto técnico em uma dimensão sócio histórica, política e cultural, na qual ele influencia e é influenciado. Portanto pensar em projetos educacionais mediados pelas TIC requer acima de tudo, um olhar sobre os objetos técnicos numa perspectiva dialética, onde estes possam estabelecer um constante diálogo e reflexão com o saber, articulando-se entre si, sem perder de vista, como já foi mencionado anteriormente, a dimensão sócio histórica, política e cultural na qual estão inseridos.

Nesta perspectiva é que se articula uma outra abordagem sobre o uso das tecnologias na educação.

Tal abordagem sugere uma dialética constante entre técnica e lógica social, indicando que os limites próprios das ferramentas não existem em si, mas só existem e se manifestam por meio de sua utilização pelos sujeitos sociais. Então, é profícuo levar em conta as dimensões política e simbólica nas relações entre o acesso e a utilização das tecnologias. Aplicada à formação, essa concepção é traduzida como sociotécnica, entre outros autores, por Alberio (2011). Nessa perspectiva, os objetos técnicos são formatados pelo jogo da interação que se desenvolve entre os diversos grupos sociais. O conceito de configuração sociotécnica, ao relativizar o determinismo e afirmar os sistemas técnicos como construtos sociais, permite o aprofundamento da compreensão dos efeitos condicionantes e das relações recíprocas entre a técnica e as relações sociais (PEIXOTO, 2015, p.329).

Pensar o uso das TIC numa visão sociotécnica significa sem dúvida, refletir de forma articulada com as demais abordagens, à luz da análise sócio-política, numa constante reavaliação dos meios e dos fins.

Ao se propor desenvolver uma análise crítica das TIC, buscou-se, sobretudo, conhecer e refletir sobre os interesses que as fundamentam, as possibilidades e as limitações destes dispositivos pedagógicos tão presentes na esfera social e educacional. Pressupor que as TIC por si só podem modificar a qualidade do ensino, trazendo grandes melhorias, é insistir em um romantismo ingênuo, que se deixa seduzir pela armadilha da alienação. É enfim, não reconhecer a racionalidade instrumental que essas tecnologias trazem consigo.

Entendemos as possibilidades que as TIC possuem de reduzir distâncias e a contribuição que seu uso pode possibilitar na educação, em especial na educação a distância. Porém, Pretto

(2001), nos alerta que é preciso, ao pensarmos nessas tecnologias como potencialmente redutoras das distâncias, ter sempre em mente que se isso não acontecer amplamente, poderemos estar iniciando, mais uma vez, um perverso mecanismo de aumento da exclusão daqueles que já são excluídos socialmente. Estaríamos introduzindo um novo tipo de exclusão: a digital. É importante reconhecermos o quanto as TIC podem nos beneficiar no que se refere ao processo de ensinar e aprender desde que ela não seja condição única para esse processo.

Outra relevante contribuição dessa pesquisa é o de destacar a importância de estabelecer uma análise crítica cuidadosa dos sentidos de que essa presença das tecnologias está investida, pois a imagem das

novas tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche. Uma das novidades que as modernas tecnologias da comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo da sua produção nos países ricos e o do seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão. Enganosa contemporaneidade, porém uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente (MARTIN-BARBERO, 1997 apud BARRETO, 2003, p. 274).

No escopo dessa reorganização do capitalismo é que as TIC fizeram reaparecer uma discussão temática sobre a EAD que passa a ser vista e difundida pelas instituições internacionais e pelo poder público brasileiro como forma de minimizar os problemas educacionais em nosso país.

Diante da complexidade de tal fato, torna-se necessário um estudo sobre quais os fundamentos e como tem-se organizado a oferta de cursos de formação de professores a distância no Brasil que contemplem as reais necessidades de formação, seja ela inicial ou continuada.

2.2 EAD e formação de professores na contemporaneidade

As TIC ocupam lugar privilegiado nos documentos dos organismos internacionais a ponto de elevarem ao patamar de um novo paradigma dominante, proporcionando mudanças em áreas como economia, política, sociedade e cultura, em um absoluto determinismo tecnológico. Nesta mesma linha de entendimento, Castells (2002) defende que a Era da Informação é marcada por uma nova estrutura social dominante, que ele nomeia como Sociedade em Rede. De acordo com essa afirmação, embora reconhecendo diferenças culturais, sociais e econômicas entre os países, todo o mundo estaria sendo regido pelas mesmas regras

econômicas.

Diante desse cenário, em tempos de globalização e de reestruturação produtiva, e atendendo a demandas dessa “nova sociedade”, um outro tipo de trabalhador se torna extremamente necessário. Daí a necessidade de se repensar a educação, pois com o aumento da informacionalização, o trabalho se torna mais complexo. Assim de acordo com Castells (2002), somente permanecerão no mercado de trabalho os trabalhadores “auto-programáveis”. Diante dessa nova concepção de trabalhador, tornou-se urgente a necessidade de adequar as mudanças impostas pela sociedade da informação à reconfiguração do sistema educativo.

Neste contexto, a EAD assume um papel cada vez mais importante diante dessa demanda, pois com as possibilidades oferecidas pelas TIC, de acordo com os organismos internacionais, torna-se possível que essa modalidade de ensino atinja mais pessoas com um “custo muito menor”.

Sabe-se que tal afirmação não se confirma, visto que ao se pretender desenvolver um trabalho em EAD com qualidade e compromisso, percebe-se que os custos dessa modalidade superam em muito os custos de um curso presencial. Dessa forma, o Banco Mundial, entendendo que a tecnologia pode mudar de forma substancial a educação para atender seus interesses econômicos mundiais, passa a apoiar uma série de projetos relacionados à tecnologia educacional. Portanto,

[...] Se dará assistência aos países que desejem enfrentar a escassez crônica de professores altamente competentes e capacitados na ALC mediante uma expansão através de cursos a distância das atividades de formação inicial de docentes e de formação em serviço (BM, 1999, p. 102. apud OLIVEIRA, 2008, p.106).

Considerando o cenário do processo histórico de construção das políticas educacionais, percebe-se que múltiplas determinações influenciam os programas de educação. Não seria diferente com a Educação a Distância, sendo ela também educação.

A presença das TIC no mundo contemporâneo reacendeu de forma intensa a temática da Educação a Distância, que segundo Pretto (2001), está sendo discutida de forma descontextualizada das discussões mais amplas que se fazem hoje sobre educação. De acordo com esse autor, o desafio da EAD é o mesmo desafio da educação como um todo.

Analisar as políticas públicas que fundamentam e organizam a EAD é primordial para se perceber como se estrutura essa modalidade, levando-se em consideração as suas possibilidades de contribuir para atender uma camada da sociedade que está pelos mais variados motivos, excluída do processo educativo. Ao propor este estudo, pressupõe-se que essa modalidade educacional pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e a promoção

da inclusão social, inserida num projeto mais amplo de emancipação dos sujeitos.

Buscando compreender as bases para a formação de professores no contexto da reforma educacional, é que se propõe observar em quais fundamentos essa reforma se organiza e como ela está estruturada. Na busca dessa compreensão, um dos aspectos que não pode deixar de ser relacionado refere-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, que é considerada um dos marcos para o início do processo de reforma da educação no país. Esse encontro aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em março de 1.990 e foi considerado como referência no âmbito das formulações de políticas públicas para a educação.

A partir das determinações procedentes deste encontro, que contou com a participação de 155 países, o Brasil se comprometeu, juntamente com mais 8 países, considerados com maior contingente de analfabetos do mundo, a se empenhar na promoção de uma educação básica de qualidade para todos.

Este evento foi muito significativo, pois a partir de suas determinações foram constituídos os fundamentos para o Plano Decenal de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Assim, a partir da década de 1990, aproximadamente, é que se intensifica o discurso e se iniciam a efetivação de propostas com vistas a garantir a educação para todos e a educação assume papel de destaque no cenário das políticas públicas no Brasil. O próprio texto da constituição de 1988, já havia afirmado a educação como um direito de todos, definindo a quem caberia a responsabilidade por sua promoção e incentivo e estabelecendo os fins a qual se destina.

Seguindo essa perspectiva, as bases legais para a modalidade de EAD foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, que em seu artigo 80, reflete muito dos aspectos do pensamento mundial para a EAD, empreendido pelos interesses dos organismos internacionais.

Em um processo amplo de reordenamento do estado capitalista nos países periféricos, várias ações políticas, culturais e econômicas foram empreendidas sob a orientação dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial (BM) Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Neste cenário, as reformas da educação nacional de uma maneira geral e da formação de professores de maneira específica, se tornaram fundamentais para o êxito desses reordenamento que visa principalmente “o alívio da pobreza e a difusão dos valores morais e ético-políticos e econômicos que sustentam o novo projeto de sociabilidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 17). Embora essas medidas pareçam ter um caráter humanitário, elas se fundamentam também em interesses políticos que visam garantir a estabilidade econômica e social.

Nesta perspectiva, a EAD aliada as TIC, apresenta-se no atual cenário como modalidade capaz de atender as necessidades de formação superior, especificamente a formação de professores. Assim

Através da EAD é possível formar de forma flexível e aberta em larga escala e em serviço, um amplo contingente de professores, o que a tornou foco das políticas públicas para atender a demanda de acesso ao ensino superior e para garantir a formação docente em nível superior (OLIVEIRA, 2008, p. 115).

Percebe-se através da afirmação da autora, que a implementação das políticas na reforma educacional, especificamente da formação de professores, responde prontamente aos interesses dos organismos internacionais.

Nestas condições, a EAD, que no início dos anos de 1990, se encontrava apenas nos patamares das estratégias emergenciais que visavam estritamente às soluções de problemas pontuais, se torna em pouco tempo, o mecanismo de formação de professores prioritário das políticas educacionais (FREITAS, 2002)

Ainda de acordo com a perspectiva dos organismos internacionais, a formação de professores deve se estruturar no sentido de proporcionar à aquisição de competências e habilidades dando maior ênfase à prática, a aspectos mais diretamente ligados a rotina cotidiana. Sua realização deve acontecer efetivamente em um espaço de tempo mais curto, visto que o enfoque passa ser dado na aprendizagem ao longo da vida, priorizando agora a formação continuada. A formação de professores deve ter ainda, como meta, preparar os professores para ensinar as novas gerações, de acordo com as orientações que visam legitimar os preceitos da sociedade da informação. De acordo com essas orientações,

as referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações. A formação inicial de professores, na ótica oficial, – deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica (MELLO, 1999, p. 10 apud FREITAS, 2002, p.143).

Constata-se que grande parte dos cursos de formação de professores, inclusive os que acontecem via EAD, foram e estão sendo desenvolvidos através do setor privado. Um importante alerta sobre esse fato nos faz Freitas (2002), pois ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério.

Após as análises apreendidas diante dos estudos já feitos até aqui, percebe-se que os

organismos internacionais incorporaram as TIC na educação e na formação de professores de uma forma mais específica, como estratégia de EAD, utilizando-a sob a égide tanto da formação de professores quanto da democratização do acesso aos cursos superiores.

Constata-se também que as TIC são entendidas como estratégias de substituição tecnológica, na qual a tecnologia a ser substituída é o professor, reduzindo os custos da educação.

Em se tratando da formação de professores, nota-se a predominância da orientação na centralização da aquisição de competências e habilidades, na qual a ênfase a ser dada nos cursos de formação inicial, que devem ser de duração mais curta, deve estar fundamentada em ações da prática. A política usual de formação passa ser a de aprendizagem ao longo da vida, que se materializa principalmente nos cursos de formação continuada.

A formação de professores assume um papel estratégico diante desses interesses. Desta forma, a EAD e a formação de professores, torna-se a mais eficiente forma de se acelerar a conformidade social para a manutenção da hegemonia do capital.

Com a reestruturação do desenvolvimento do capitalismo desde os anos de 1970, houve um aprofundamento das medidas neoliberais, que refletiu em todos os governos brasileiros até a atualidade. Desta forma, as relações econômicas, sociais, políticas e culturais foram reestruturadas, de acordo com os interesses neoliberais. Medidas que visavam essa reestruturação tiveram seu aprofundamento no governo Collor (1990-1992), consolidando-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 até 2002, em seu primeiro e segundo mandato) e se efetivando definitivamente no governo Lula da Silva (de 2003 a 2010, também em dois mandatos).

A partir do mandato do Presidente Lula da Silva, particularmente em seu segundo mandato (2007-2010), houve uma consolidação da EAD, especificamente como estratégia de formação de professores. Através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, estão contempladas ações que visam implementar melhorias na educação no país. Destacam-se ações como: criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino fundamental (FUNDEF); a instituição de um piso salarial nacional para a carreira do magistério; a reforma da Educação Superior; disponibilidade de concessão de mais recursos para os municípios que apresentarem o cumprimento efetivo das metas do programa; criação de um sistema de avaliação, conhecido como -provinha Brasil⁴.

⁴ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar,

2.3 Modelos educacionais em EAD

Diversos estudos e pesquisas consideram que a EAD representa um paradigma educacional em si como se o uso das TIC e as condições próprias a essa modalidade de ensino projetassem uma forma de ensinar e de aprender.

Contudo, os processos de ensinar e de aprender se fundamentam nas concepções pedagógicas que lhes servem de base (CATAPAN, 2009). Assim, um modelo de educação baseado na concepção instrumental adotará procedimentos e metodologia de ensino em coerência com seus pressupostos. Ou ainda, um curso baseado na abordagem sócio-interacionista adotará outros procedimentos metodológicos. Segundo a perspectiva aqui adotada, a EAD é uma modalidade educativa e, como tal, é um paradigma educacional. Os cursos a distância online, assim como os presenciais, se organizam pedagogicamente em função da concepção de ensino e de aprendizagem que adotam. Ou seja,

considera-se que a EAD utiliza os mesmos parâmetros que fundamentam a educação em geral e o ensino presencial. Ou seja, a elaboração de um curso a distância demanda planejamento, a preparação do material didático, a organização do ambiente do curso e a estruturação dos processos de avaliação de acordo com uma determinada orientação didático-pedagógica. E a docência nos ambientes *online* se caracteriza em função da abordagem teórico-pedagógica na qual se baseia (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012).

Dessa forma, não existe uma metodologia própria para o ensino a distância. Contribuindo para esse entendimento, Toschi (2011) afirma:

As similitudes e divergências entre a educação presencial e a educação a distância são mais definidas pelos processos metodológicos dos docentes, do que apenas pelas tecnologias que medeiam os processos de ensinar e aprender. É possível ser conservador e tradicional com as modernas tecnologias digitais, como é possível ser inovador com apenas _cuspe e giz (TOSCHI, 2011, p. 9).

Em outro artigo no qual discute as diferenças entre o ensino presencial e a distância, a autora (TOSCHI, 2005) parte de uma discussão sobre os modelos comunicativos e sua relação com as concepções de EAD, para propor uma classificação dos modelos formativos.

Tomando como base os estudos de Belloni (2003) e Feenberg (s/d) a autora indica que há dois grandes modelos nos quais a EAD se baseia, quais sejam: o fordismo e o pós- fordismo. O modelo fordista de baseia na divisão de trabalho e na ação e na avaliação baseadas no

avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

resultado. Trata-se da aplicação da lógica industrial ao processo educativo, fragmentando o trabalho docente e impondo tarefas repetitivas e mecânicas aos alunos. Segundo Belloni (2003), o modelo fordista de EAD é basicamente caracterizado pela produção e distribuição em larga escala com baixo custo, na qual há a presença da divisão trabalho, separação do trabalho manual do trabalho intelectual, rígido controle gerencial, que visa acima de tudo controlar os processos de produção.

Já o modelo pós-fordista valoriza a interação entre professores e alunos, que devem ser considerados sujeitos do processo. Segundo esse modelo, mais importante do que o conteúdo são as interações e trocas daqueles que aprendem com o meio, por meio de uma comunicação colaborativa e interativa. O discurso do MEC se apoia nessa última proposta, quando coloca mediação didático-pedagógica por meio das TIC como definidora dessa modalidade de ensino.

A seguir, uma reprodução do quadro apresentado pela autora (TOSCHI, 2005) com síntese das características de cada um desses modelos:

Quadro 1 - Modelos de EAD segundo Toschi (2005).

| Fordismo – Indústria – Fábrica Broadcasting | Pós-fordismo – Serviços – Cidade Interativo |
|--|--|
| produção em massa; produtos estandardizados; evita a interação pessoal e crítica; isolamento; pacotes educacionais; não se aproveita do que é melhor na rede; excesso de especialização (quem elabora não é quem ministra o curso); burocratização das tarefas; planejamento centralizado; distribuição em larga escala; alta relação professor/aluno. | estar juntos (professores e alunos); valorização das trocas e das atividades de comunicação; planejamento flexível; baixa relação professor/aluno; EAD como serviço (atendimento mais personalizado); cursos diversificados; trocas permanentes entre ensinantes e aprendentes; diversidade e diferenciação no planejamento do curso. |

Fonte: TOSCHI (2005)

Os processos comunicativos são elementos fundamentais na estrutura e organização das práticas pedagógicas em geral. Mas, a distância física e a utilização dos meios tecnológicos digitais como mediadores dos processos educativos a distância, potencializa o papel da comunicação no trabalho docente. Daí a importância da reflexão proposta por Toschi (2005).

A partir das contribuições de Catapan (2009), Peixoto e Araújo (2012) e Toschi (2005, 2011) considera-se que a EAD não se constitui num paradigma pedagógico em si mesmo. Os processos educativos a distância, assim como aqueles presenciais não se limitam a aspectos de ordem instrumental. Os elementos que constituem o trabalho docente, o planejamento, a

seleção e organização de conteúdos, o material didático, os procedimentos de ensino, as formas de avaliação se baseiam em pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem e não apenas em decisões de ordem técnica. Por esta razão é que não se considera que a EAD seja um paradigma pedagógico, mas que, as práticas a distância se baseiam nos paradigmas pedagógicos já propostos.

Da mesma forma, para analisar os programas de formação de professores a distância é importante nos referirmos às concepções de formação docente e aos projetos desenvolvidos.

A formação de professores implica em um processo que se constitui a partir da apropriação de um conjunto de conhecimentos, que visa possibilitar ao professor o desempenho da atividade de ensinar. Espera-se que o professor assuma sua função com autonomia, uma autonomia emancipadora, como um sujeito ativo no processo de seu próprio aprendizado.

Cada concepção de formação apresenta um conjunto de características, que ora se assemelham, ora se distinguem, e que são marcadas por uma ou outra proposta de formação humana, às vezes explícita, às vezes não.

CAPÍTULO III

REVISÃO SISTEMÁTICA DAS T&D SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA DO ANO DE 2010

Esse capítulo apresenta a revisão de literatura de T&D sobre a formação de professores a distância no Brasil no ano de 2010. Os dados aqui apresentados e discutidos foram obtidos a partir das leituras das 16 teses e 40 dissertações levantadas após criterioso trabalho de seleção tendo como palavras chaves ou “descritores” os seguintes termos: EAD; Formação de Professores a Distância; Educação a Distância; Educação Online; Formação de Professores Online. Esses descritores foram estabelecidos considerando o recorte de tempo escolhido, a saber, o ano de 2010.

É importante destacar aqui porque a escolha desse recorte temporal. Em 2005 efetiva-se a criação da UAB, que alavancou a disseminação dos cursos a distância pelo Brasil e o ano de 2010 refere-se ao ano mais atualizado e recente com registro, no Banco de Teses da Capes até o momento do levantamento dos dados necessários para a efetivação dessa pesquisa.

Das 183 teses e 578 dissertações inicialmente identificadas, foram selecionadas 16 teses e 40 dissertações que se enquadram de fato nos critérios propostos para a presente pesquisa.

A partir desse procedimento inicial, foram feitas as leituras das T&D, com base na Ficha de Leitura e Análise (Apêndice A), que foi adaptada a partir de modelo elaborado por Toschi (2011).

Os resultados obtidos podem ser observados nesse capítulo e nos permite realizar uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa, com base em estudos teóricos realizados por essa pesquisadora, com supervisão de sua orientadora, referentes a temática pesquisada.

Ao iniciarmos nossa análise, podemos já observar na tabela 3 a seguir, a produção acadêmica por região, instituições e programas de pós-graduação.

É possível observar que a maioria das T&D foram defendidas em instituições da região sudeste. Esta região, juntamente com a região sul apresentam a maioria das T&D, num total de 70% das produções acadêmicas nesse nível de ensino e com a temática na qual nos propomos a pesquisar. Observa-se, então, que a produção acadêmica do ano de 2010, tanto no que se refere as Teses quanto as dissertações concentram-se nas regiões sul e sudeste e que há uma baixíssima produção na região centro-oeste e norte. Todas as T&D que foram selecionadas no decorrer do levantamento para serem analisadas no percurso dessa pesquisa, encontra-se listada nos Apêndices B e C.

Tabela 3 – Produção acadêmica por região, IES e programa para as T&D do banco de teses da CAPES no ano de 2010 para a temática de formação de professores à distância.

| REGIÃO | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | TESES | DISSERTAÇÕES |
|---|--|---|-------------|--------------|
| | | | Nº Absoluto | Nº Absoluto |
| NORDESTE | UFRN | Ciências Sociais | 0 | 2 |
| | | Educação | 1 | 1 |
| | UFAL | Educação | 0 | 2 |
| | UFPE | Educação Matemática e Tecnológica | 0 | 1 |
| | UFPB | Linguística | 1 | 0 |
| | UFC | Educação | 1 | 1 |
| | UFBA | Ciência da Informação | 0 | 1 |
| Ensino, Filosofia e História das Ciências | | 0 | 1 | |
| SUBTOTAL | | | 3 | 9 |
| SUDESTE | USP | Ciências da Comunicação | 1 | 0 |
| | UNICAMP | Ciências Médicas | 1 | 0 |
| | | Educação | 0 | 2 |
| | UFSCar | Educação | 1 | 0 |
| | UFMG | Educação | 1 | 0 |
| | | Estudos Linguísticos | 0 | 1 |
| | PUC - SP | Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem | 1 | 0 |
| | | Educação: Currículo | 1 | 0 |
| | | Educação: história, política, sociedade | 0 | 1 |
| | FIOCRUZ - RJ | Ensino em Biociências e Saúde | 1 | 0 |
| | UNESP – Rio Claro | Educação Matemática | 1 | 1 |
| | | Educação | 0 | 1 |
| | PUC - RJ | Educação | 1 | 0 |
| | UNESP – Presidente Prudente | Educação | 0 | 2 |
| UNIBAN - SP | Educação Matemática | 0 | 1 | |
| Universidade Metodista de São Paulo | Educação | 0 | 1 | |
| | Educação | 0 | 4 | |
| UFRJ | Interdisciplinar: Linguística Aplicada | 0 | 1 | |
| SUBTOTAL | | | 9 | 15 |
| SUL | UFRGS | Educação Ambiental | 1 | 0 |
| | | Educação | 1 | 3 |
| | UFPEl | Educação | 1 | 0 |
| | PUC-PR | Educação | 1 | 2 |
| | UNISINOS | Educação | 0 | 1 |
| | UFSM | Educação | 0 | 1 |
| | UEM | Educação para a Ciência e a Matemática | 0 | 2 |
| | UEPG | Educação | 0 | 1 |
| UFPR | Educação | 0 | 1 | |
| SUBTOTAL | | | 4 | 11 |
| CENTRO OESTE | UFMT | Estudos de Linguagem | 0 | 1 |
| | UFG – UCG - UEG | Educação | 0 | 1 |
| | UNB | Educação | 0 | 1 |
| SUBTOTAL | | | 0 | 3 |
| NORTE | UFAM | Educação | 0 | 1 |
| | UFPA | Educação | 0 | 1 |
| | SUBTOTAL | | 0 | 2 |
| TOTAL | | | 16 | 40 |

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

Acredita-se que uma das razões para que haja maior concentração de T&D nas regiões sudeste e sul seja em decorrência da maior concentração de cursos de pós-graduação naquelas regiões. No entanto, chama atenção a baixa produção na região centro-oeste, pois esta possui uma presença significativa em âmbito nacional na pós-graduação, principalmente no campo da educação, tanto em quantidade como em qualidade.

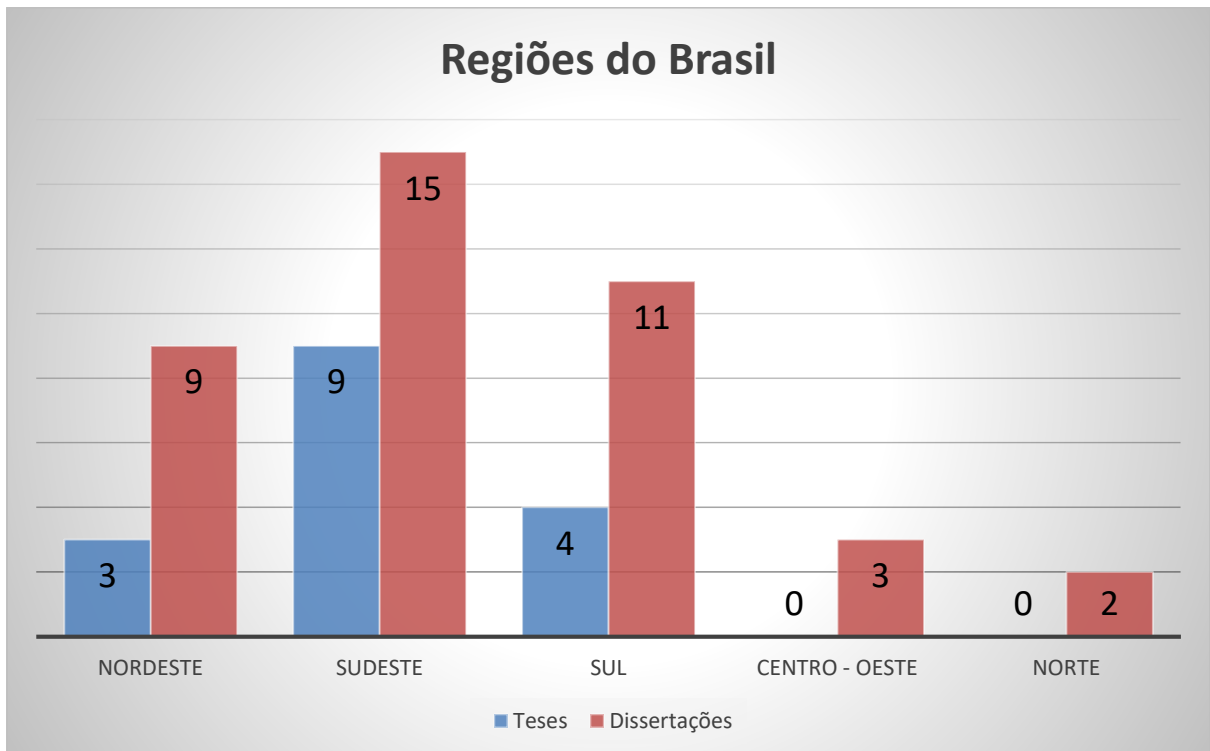


Figura 2 – Percentual das T&D que pesquisam sobre formação de professores a distância, segundo a região, publicadas no ano de 2010 no portal da CAPES.

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

Dentre os programas que mais realizaram pesquisas no ano de 2010 sobre o tema em questão, aqueles na área da educação apresentam um volume expressivo de produções. Embora prevaleçam as T&D em programas da educação, pode-se observar que outros campos também se interessam pelo tema, especialmente a Linguística, em suas mais variadas vertentes⁵. A figura 3 apresenta o quantitativo de produção desses programas, destacando a grande quantidade de produção referente a temática em educação, tendo em seguida o destaque para programas vinculados a área de linguística.

⁵ Vale ressaltar que os programas abaixo descritos foram agrupados para melhor análise do material: Ciências da Saúde: Ciências médicas e Ensino em biociências e saúde; Educação: Educação; Educação – currículo e Educação - história, política e sociedade; Educação matemática: Educação matemática e Educação matemática e tecnológica; Estudos linguísticos: Estudos de linguagem; Interdisciplinaridade - linguagem; Linguagem aplicada e Estudos da linguagem.

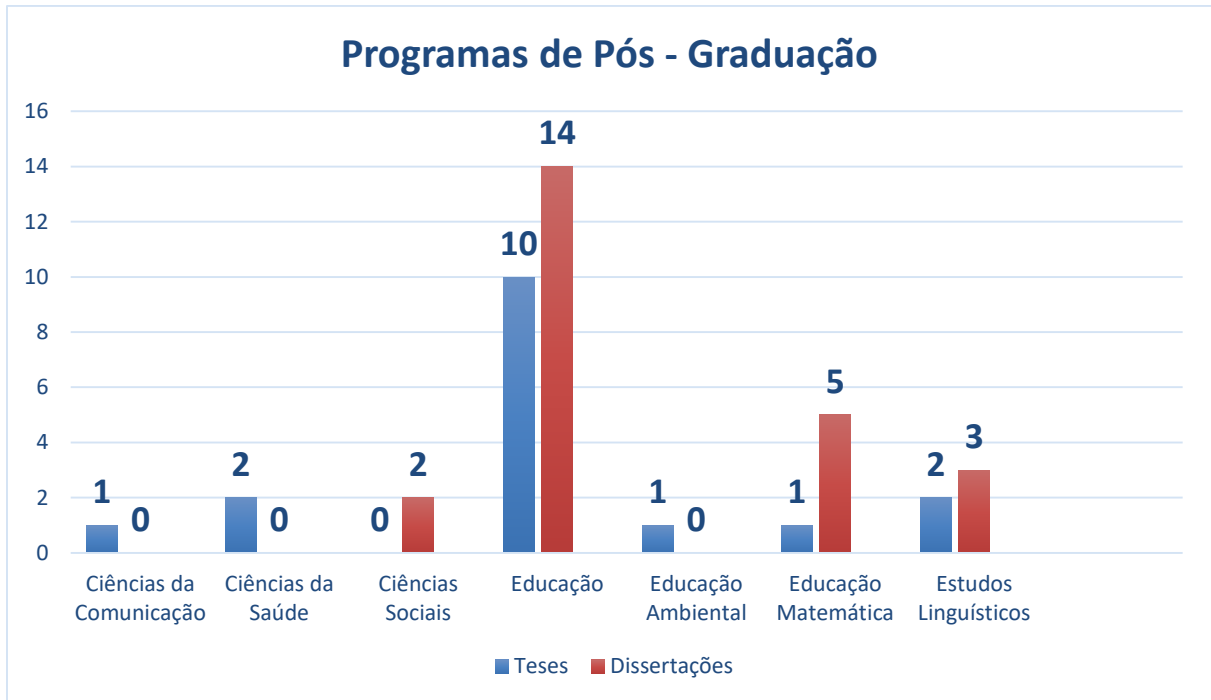


Figura 3 – Programas de pós-graduação que produziram T&D no ano e 2010 sobre formação de professores a distância

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

Quanto ao tipo de formação ao qual a pesquisa se refere, percebe-se que 68% das T&D referentes a temática, desenvolveram pesquisas com enfoque na formação inicial e 27% pesquisaram sobre formação continuada. Em relação ao item “outros”, que abrangeu 5% do total das T&D analisadas, incluíram pesquisas, como é o caso da tese: “*Auxílios ópticos para baixa visão: uso de internet na orientação de professores de deficientes visuais,*” que teve como objetivo verificar a adequação do uso de internet para transmissão de informações e orientações a professores, a respeito do uso do auxílio óptico no ambiente escolar. Os dados abaixo nos mostram como esses tipos de formações estão divididas entre as T&D selecionadas (Tabela 4).

Tabela 4 – Tipo de formação enfocada nas T&D selecionadas no ano de 2010, destinadas a formação de professores à distância.

| | | TESES | DISSERTAÇÕES |
|------------------|------------|-------------|--------------|
| | | Nº absoluto | Nº absoluto |
| Tipo de formação | Inicial | 9 | 29 |
| | Continuada | 5 | 10 |
| | Outro | 2 | 1 |
| TOTAL GERAL T&D | | 56 | |

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

3.1 O que dizem as T&D sobre as relações entre as tecnologias e a educação

Das 16 teses selecionadas, em 7(sete) predominam a concepção instrumental das relações entre tecnologias e educação, em 2 (duas) prevalece a visão determinista, enquanto em apenas uma predomina a visão sociotécnica. De todas as teses analisadas, 6 não forneceram indicativos ou apresentaram no bojo de seu trabalho, qual a concepção sobre a relação entre educação e tecnologia.

É importante ressaltar que as produções acadêmicas nem sempre se fundamentam em uma única abordagem. No geral, há uma ou outra abordagem que prevalece, mas, pode-se encontrar, tanto na apresentação de conceitos, quanto na interpretação dos dados ou nos autores citados, a presença de diferentes abordagens em uma mesma produção acadêmica.

A concepção instrumental apresenta as tecnologias como ferramentas neutras que podem ser moldadas por seus usuários. Tal concepção pode ser identificada quando, por exemplo, se faz referência a internet ou a uma plataforma virtual como um meio neutro.

A mesma proporção se verifica no que diz respeito às dissertações, pois em 28 (vinte e oito) predomina a concepção instrumental, em 04(quatro) predomina a visão determinista, e em 5(cinco) prevalece a visão sociotécnica (Tabela 5). Nesta visão, os objetos técnicos são vistos numa perspectiva dialética, onde sua finalidade e o meio, deve ser constantemente avaliado numa perspectiva crítica e reflexiva. Nessa categoria podemos citar a dissertação de Moreno (2010) conforme recorte abaixo.

Se por um lado o desenvolvimento tecnológico tem auxiliado o homem em sua vida e ampliado as possibilidades de sua relação com o ambiente e com as pessoas, causando muitas vezes certo deslumbramento, como mostram Moreira e Kramer (2007), por outro, por razões econômicas ou culturais, nem todos têm igualmente acesso aos artefatos produzidos, como alertado por Belloni (2002). Mesmo porque as invenções são disponibilizadas na forma de mercadoria e, portanto, com a finalidade de gerar lucro para quem as detém (MORENO,2010. p.15).

Tabela 5 – Tipos de concepções sobre educação e tecnologia encontradas nas T&D sobre o tema formação de professores a distância selecionadas para a pesquisa.

| Concepções | DISSERTAÇÕES | | TESES |
|-------------------------------|----------------------------|-------------|-------------|
| | Tipo de concepção | Nº absoluto | Nº absoluto |
| Educação e Tecnologia | Instrumental | 28 | 7 |
| | Determinista | 4 | 2 |
| | Sócio-técnica | 5 | 1 |
| | Não pode ser identificado. | 3 | 6 |
| TOTAL GERAL T&D 56 | | | |

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

Outro aspecto a ser destacado é que 3(três) T&D não apresentaram no corpo de seu trabalho uma definição clara da concepção adotada sobre educação e tecnologia. Assim além da leitura do resumo e de boa parte dos textos das produções acadêmicas analisadas, tomou-se como referência os autores citados. Uma síntese dos autores mais citados que abordam a temática referente a relação entre educação e tecnologia pode ser observada na tabela a seguir.

Tabela 6 – Autores mais citados que fundamentam a concepção de Educação e Tecnologia nas teses e dissertações do –Banco de Teses da CAPES| no ano de 2010 para a temática de formação de professores a distância.

| AUTOR (ES) | Nº absoluto de citações | % de 336 citações |
|-------------------------|-------------------------|-------------------|
| BELLONI | 26 | 7,7 |
| MOORE e KEARSLEY; MOORE | 20 | 6,0 |
| MORAN, J. M. | 19 | 5,7 |
| KENSKY, V. M. | 16 | 4,8 |
| LÉVY, P. | 16 | 4,8 |
| ALMEIDA, M. E. B. | 14 | 4,2 |
| VALENTE, J. A. | 13 | 3,9 |
| SILVA, M. | 11 | 3,3 |
| LEMOS, A. | 10 | 3,0 |
| PALLOFFI e PRATT | 9 | 2,7 |
| CASTELLS | 8 | 2,4 |
| FREIRE, P. | 8 | 2,4 |

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

O levantamento dos autores apresentados nas Referências das T&D teve como intuito identificar os autores mais citados com vistas ao estabelecimento dos referenciais teóricos mais adotados nestas produções acadêmicas no ano de 2010.

De acordo com o que foi observado a partir das análises dos dados, a relação entre os autores citados e as concepções identificadas expressam um paradoxo. A autora mais citada, Belloni, pelo conjunto de sua obra, afirma uma concepção crítica das relações entre as tecnologias e a educação. Embora seja possível identificar nos escritos da autora uma preocupação com os efeitos negativos das tecnologias no processo de socialização de crianças e jovens, seus escritos não podem ser classificados como de caráter exclusivamente instrumental. Isto porque em suas pesquisas a autora demonstra possibilidades educativas e emancipadoras das tecnologias.

No entanto, várias produções identificadas como de caráter instrumental citam a referida autora, ao mesmo tempo, que citam autores como Lévy – em escritos nos quais predominam uma concepção determinista – e Kensky – em textos nos quais prevalecem a abordagem

instrumental.

Outro aspecto que merece ser mencionado é a referência a autores que não estudaram as relações entre a educação e as tecnologias. Tais autores são citados para referendar aspectos comunicacionais ou didático-pedagógicos presentes nas relações educativas mediadas pelas tecnologias. Piaget e Vigotsky, embora não estejam elencados na Tabela 6, também são citados, por exemplo, quando se abordam os processos interativos decorrentes do uso das tecnologias, como se confirma na Tese de Soares (2010).

Dentre as plataformas existentes, a mais usual é a plataforma Moodle, um sistema consagrado como uma das maiores bases de usuários do mundo. O princípio educacional em que essa plataforma se baseia é o socioconstrutivismo, que parte da concepção de que nada a rigor está pronto [...]. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais (SOARES, 2010, 79).

De acordo com o que foi observado, a partir dos dados apresentados sobre as relações entre tecnologia e a educação é possível afirmar que prevalece a concepção instrumental, embora a concepção determinista também esteja presente. Observa-se ainda que a concepção sociotécnica tem sido também abordada nas pesquisas que se propõe a estudar a temática da formação de professores a distância, o que é importante destacar, mesmo que em menor proporção, pois percebe-se que já existem pesquisas que se utilizam dessa abordagem, com um olhar mais crítico e reflexivo, para analisarem a utilização desses objetos técnicos pela educação.

Ao observarmos estes dados, podemos concluir que há uma fetichização da tecnologia, na qual ela adquire uma grande importância. Quando abordam a integração das tecnologias à educação, as T&D conferem às tecnologias a característica de facilitadora da aprendizagem, como simples objeto técnico a serviço da vontade humana contribuindo tanto para o aluno quanto para a tarefa do professor.

Ao se propor observar os dados sobre as concepções existentes entre educação e tecnologia não pretendeu desqualificar ou enaltecer nenhuma das concepções referentes a essa relação, mas sim possibilitar uma reflexão sobre educação e tecnologia, a partir dos dados coletados.

A reflexão sobre esses dados se faz importante, no contexto geral da presente pesquisa, pois as tecnologias têm estado cada vez mais presentes na sociedade, na educação e sistematicamente tem organizado e respaldado os projetos de EAD.

3.2 O que dizem as T&D sobre a formação de professores

No que diz respeito a formação de professores (Tabela 7), a grande maioria das dissertações e das teses se apoiam em um discurso que afirma a epistemologia da prática como concepção mais abordada, em suas diversas vertentes, seja afirmando a proposta do professor reflexivo (ALARCÃO, 2001; PIMENTA, 2006; MIZUKAMI, 1996; Nóvoa,1995), seja se apoiando nos saberes docentes (TARDIF,2006) e também afirmando a ideia do professor crítico pesquisador (GIROUX,1997; FIORENTINI, GERALDI e PEREIRA, 1998).

Tabela 7 - Tipos de concepções de formação de professores encontradas nas T&D sobre o tema formação de professores a distância selecionadas para a pesquisa.

| Concepções | Tipo de concepção | DISSERTAÇÕES | | TESSES | |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------------|----|-------------|----|
| | | Nº absoluto | % | Nº absoluto | % |
| Formação de Professores | Epistemologia da prática. | 29 | 72 | 8 | 50 |
| | Racionalidade técnica. | 7 | 17 | 1 | 6 |
| | Não pode ser identificado. | 4 | 10 | 7 | 43 |
| | | TOTAL GERAL T&D 56 | | | |

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

De acordo com os dados observados, a maioria das T&D que abordam a temática sobre formação de professores, tem se utilizado do discurso educacional que se fundamenta na epistemologia da prática. Esse discurso pode ser verificado na Tese de Silva (2010).

Ao objetivar investigar sujeitos que já experiência à docência, aproximei-me dos estudos de Fiorentini (2003), que identificam o professor de Matemática como um sujeito capaz de produzir e ressignificar, a partir da prática, saberes da atividade profissional e seu próprio desenvolvimento profissional (SILVA, 2010, p. 59).

Outro exemplo que ilustra a concepção de formação de professores com destaque para a epistemologia da prática constante nas T&D especificamente na dissertação de Richit (2010)

Diante disso, depreendemos que o professor aprende ao desafiar suas próprias suposições, identifica questões importantes sobre a prática docente para o uso dos recursos tecnológicos, estuda seus estudantes, suas salas de aula, reflete e discute. Assim, entendemos que estes aspectos necessitam ser valorizados em processos de formação de professores para o uso das TIC, visto que, por meio deles é possível contribuir com a prática docente e que formas distintas de abordagens aos conteúdos matemáticos sejam possibilitadas (RICHIT, 2010, p. 128).

Ainda sobre os dados apresentados na Tabela 7, sobre concepções de formação de professores, é importante destacar a presença de T&D que apresentam a racionalidade técnica

como concepção de formação de professores. Essa concepção estrutura-se a partir da compreensão de que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas, ao se aplicar um conhecimento teórico e técnico anteriormente adquiridos, advindo de pesquisas científicas. Foram identificadas *a priori* 1 tese e 8 dissertações com essas características, conforme pode ser observado no fragmento abaixo, na tese de Gohn (2010)

Na UAB, assim como em outros sistemas de ensino baseados na EAD, o professor é um –supervisor geral do processo de ensino. Ele é responsável pela elaboração do conteúdo, junto com a equipe técnica para desenvolver os materiais pedagógicos e depois coordena o trabalho dos tutores no oferecimento das disciplinas (GOHN, 2010, p.67)

No que diz respeito aos autores mais citados para referenciar as concepções de formação de professores, observa-se:

Tabela 8 – Autores mais citados que fundamentam a concepção de Formação de Professores nas T&D do Banco de Teses da CAPES no ano de 2010.

| AUTOR (ES) | Nº absoluto de citações | % |
|-------------------|--------------------------------|----------|
| Freire, P. | 14 | 20 |
| Nóvoa, A. | 9 | 13 |
| Tardif, M. | 7 | 10 |
| Perrenoud, P. | 7 | 10 |
| Zeichner, K. M. | 7 | 10 |
| Schön, D. A. | 6 | 9 |
| Imbernón, F. | 5 | 7 |
| Pimenta, S. G. | 5 | 7 |
| Vigotsky, L. S. | 5 | 7 |
| Schulman, L. S. | 5 | 7 |

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

Ao investigar o porquê do aparecimento do nome de Paulo Freire nas T&D, constatou-se que este autor é citado quando se referem as práticas dialógicas que devem caracterizar a EAD. Desta forma, o referencial teórico de Paulo Freire tem sido apropriado pelas T&D para dar significado as práticas dialógicas em EAD.

Nos demais casos, em relação à concepção de formação de professores, ao contrário das relações entre tecnologias e educação, observa-se uma coerência entre os autores citados e a concepção adotada já que, nas T&D prevalece a epistemologia da prática, baseando-se nos seguintes autores: Nóvoa, Tardif, Schön, Zeichner, Perrenoud (Tabela 8).

3.3 O que dizem as T&D sobre educação a distância

Ao analisarmos o que dizem as T&D sobre educação a distância, podemos perceber que as pesquisas podem ser classificadas em três categorias. Primeiro, como podemos observar nos dados abaixo, destacam-se aquelas pesquisas que não se preocupam em definir uma concepção de EAD. A EAD é apenas o campo empírico (um curso a distância) ou então um tema estudado mas não se encontra ao longo do texto nenhuma conceituação ou definição sobre o tema. Entende-se que esse dado merece um cuidado em sua apreciação, pois é sabido que as concepções de EAD estão relacionadas não somente ao tipo de tecnologia utilizada, mas principalmente à concepção de educação que o pesquisador imprime ao seu trabalho.

Outra categoria na qual as T&D podem ser classificadas, é aquela na qual a EAD é definida segundo a legislação vigente. Nestas produções acadêmicas, a EAD não se coloca como um conceito construído e, portanto, passível de questionamentos - segundo o qual se define um posicionamento mais geral sobre os processos educativos. O Decreto nº 5622 (BRASIL, 2005) é frequentemente citado para a definição de EAD adotada nestas T&D:

Em uma outra categoria, enquadram-se as T&D que não se limitam apenas a aplicar de forma sistemática os ordenamentos legais de tal modalidade, mas apresentam disposição para refletirem, a partir de autores que buscam uma análise mais crítica, contribuir para o aprofundamento da discussão e a melhoria dessa temática.

Para ilustrar o que acabamos de afirmar, segue o fragmento da tese de Richit(2010)

A concepção presente na legislação nacional evidencia um modelo de educação que toma os recursos de interação e comunicação como elemento mediador nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto que o docente e o aluno encontram-se em extremidades opostas desse sistema de interação e o conhecimento sequer é mencionado. A meu ver, essa definição desloca o foco da EaD para a questão da superação dos limites geográficos e atemporalidade da comunicação entre os interlocutores. Ainda, pode-se verificar que a concepção proposta nesse decreto tornou-se o paradigma vigente em termos de educação a distância no Brasil (RICHIT, 2010, p.86).

As análises feitas sobre os dados apresentados podem ser observadas na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 – Tipos de concepções sobre EAD encontradas nas T&D sobre o tema formação de professores a distância selecionadas para a pesquisa.

| Concepções | Tipo de concepção | DISSERTAÇÕES | | TESES | |
|-------------------------------|--|--------------|----|-------------|----|
| | | Nº absoluto | % | Nº absoluto | % |
| EAD | Concepção baseada na legislação (MEC). | 16 | 40 | 2 | 12 |
| | Concepção problematizadora, não apenas centrada na tecnologia. | 11 | 27 | 5 | 31 |
| | Não pode ser identificado. | 13 | 32 | 9 | 56 |
| TOTAL GERAL T&D 56 | | | | | |

Fonte: Autora a partir de dados coletados.

Na maioria das T&D observa-se que a EAD não é tomada como um conceito ou definição que deve ser discutida. Enquanto das T&D não apresentem a preocupação explícita com a definição de EAD, delas se satisfazem com a definição apresentada no texto legal, sem colocar ou questão ou problematizar a mesma.

Enfim, para alcançar o objetivo de identificar as concepções de formação de professores que fundamentam as teses sobre formação de professores a distância no ano de 2010, este capítulo apresentou:

- Um inventário das teses e dissertações sobre formação de professores a distância publicadas no ano de 2010 no Brasil, disponíveis no portal da capes;
- A identificação dos autores mais recorrentes nas teses e dissertações que tratam do tema da pesquisa;
- A forma como as produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano 2010 caracterizam as relações entre as tecnologias e a educação;
- As concepções de EAD presentes nas produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano 2010.

A sistematização das informações coletadas a partir das leituras das T&D foi fundamental para compor o diálogo do referencial teórico com os dados obtidos, o que nos possibilitou subsidiar a fase exploratória da análise. Assim os aspectos acima levantados permitiram identificar que prevalece a epistemologia da prática nos fundamentos das teses sobre formação de professores a distância no Brasil no ano 2010. Ao refletirmos sobre esse dado, considerando os autores mais citados, a concepção de EAD e a concepção das relações entre a tecnologias e a educação. Podemos observar alguns paradoxos e contradições que podem nos fazer avançar sobre as possibilidades de formar professores a distância. Observa-se à partir das análises feitas, que embora ainda haja a predominância da epistemologia da prática como referência para a maioria das T&Ds pesquisadas, percebe-se uma grande variedade de definições dos modelos que possuem base esse postulado teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os limites a que se propôs este trabalho e o próprio processo de formação do pesquisador, adentrei-me na busca por tentar desvelar meu problema de pesquisa investigando quais as concepções sobre formação de professores fundamentam a produção acadêmica referente a formação de professores a distância no Brasil no ano de 2010. Assim, para subsidiar este problema de pesquisa, organizei algumas questões norteadoras que serviram de orientação durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, além de possibilitar um mapeamento e um aprofundamento das potencialidades de exploração da temática de estudo a que me propus.

Estas questões geraram os seguintes objetivos específicos:

- inventariar as T&D sobre formação de professores a distância no ano de 2010.
- identificar quais autores são mais citados nas produções acadêmicas a respeito dessa temática;
- conhecer as concepções de EAD que fundamentam as produções acadêmicas no Brasil sobre formação de professores a distância;
- entender como as relações entre as tecnologias e a educação têm sido apreendidas por estas produções acadêmicas.

Para que essa pesquisa alcançasse êxito em sua proposta inicial, optou-se por uma pesquisa bibliográfica do tipo inventariante descritiva, que possibilitou dentre outras coisas, o levantamento das T&D no período estabelecido, através do portal da Capes. Após o mapeamento das T&D utilizando as palavras chaves, o título, e o resumo das produções, foi feita uma seleção das produções que de fato se encaixavam nos critérios de elegibilidade para compor o material a ser analisado. Definiu-se como critérios de elegibilidade, tratar-se de formação de professores a distância propriamente dita ou ter a formação de professores a distância como campo empírico.

Após esse momento, deu-se início a leitura dos resumos e quantificação dos dados. Em relação a este procedimento destaco as dificuldades encontradas por esta pesquisadora quanto as leituras dos resumos, visto que os mesmos, em sua maioria, encontram-se organizados de forma incompleta, com pouquíssimas informações sobre a pesquisa, ou até mesmo com a presença de dados que não interessam ao leitor numa leitura preliminar e que poderia portanto constar do corpo do texto. Diante disso, a maioria dos dados apresentados nesta pesquisa foram coletados mediante uma leitura integral das T&D.

Ainda sobre a coleta de dados, é importante ressaltar também a dificuldade de se localizar as concepções nas produções pesquisadas, sejam elas sobre EAD, sobre as relações entre as tecnologias e a educação, ou formação de professores. Estas concepções muitas vezes encontravam-se pulverizadas por todo o trabalho de forma muito ambígua, chegando até mesmo em alguns casos, contradizer o que já havia sido afirmado anteriormente no trabalho.

Diante de tal dificuldade, optou-se também por verificar as referências bibliográficas na tentativa de conseguir levantar dados que indicassem as concepções utilizadas pelo pesquisador. Tais dados eram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Esses procedimentos se revelaram importantes para o alcance do objetivo geral da pesquisa, que era o de identificar as concepções de formação de professores que fundamentam as produções acadêmicas sobre formação de professores a distância no Brasil no ano de 2010.

Ao se analisar os dados coletados sobre as regiões que publicam T&D sobre formação de professores a distância, causou estranhamento a pouca produção sobre essa temática. De acordo com dados da UAB, estas regiões apresentam um número significativo de cursos a distância, com destaque para formação de professores, o que contraditoriamente não parece corresponder a quantidade de produções acadêmicas que se propõem a investigar sobre essa temática. Vale ressaltar a expressiva produção nas regiões sul e sudeste.

Em relação aos programas de pós-graduação o que mais se destaca, de uma forma geral refere-se aos programas de educação, o que pelo menos demonstra certa coerência com a expansão dos cursos de EAD, visto que o grande foco dessa modalidade tem sido a formação de professores, com vistas a atender um dos objetivos do Plano nacional de Formação de Professores da Educação. É interessante também destacar que de acordo com informações publicadas no site da UAB, a oferta de vagas tem sido organizada para equacionar a demanda de formação de professores da rede pública da educação básica.

Ao analisar os dados sobre as concepções das relações entre as tecnologias e a educação que estão presentes nas T&D, observa-se o predomínio da concepção instrumental, o que nos indica a necessidade de um repensar sobre como tem sido discutido tecnicamente o uso dessas tecnologias bem como sua apropriação pela educação.

Segundo a concepção instrumental, predominante nas T&D pesquisadas, as tecnologias são entendidas como ferramentas neutras, adaptáveis ao uso que se faz delas e que possibilitam a mediação dos processos de aprendizagem, facilitando tanto a aprendizagem quanto o trabalho do professor. Tal afirmação não se fundamenta teoricamente pois a incorporação dessas tecnologias complexificam o processo ensino aprendizagem tanto no ensino presencial quanto na EAD. Ao enfatizar o uso das TIC na educação, o discurso hegemônico justifica essa

incorporação na necessidade de modernização e atualização dos processos educativos e consequentemente da educação.

Outra concepção que merece uma análise, embora não apareça de forma expressiva nas T&D, mas que tem demonstrado grande relevância devido à forma como concebe os objetos técnicos, é a concepção sociotécnica das relações entre as tecnologias e a educação. Essa concepção entende a tecnologia como produto da ação humana, como historicamente construída, influenciando e sendo influenciada pelas relações sociais nas quais está inserida.

Consideramos que a concepção sociotécnica é fundamental para que se faça uma análise crítica da incorporação das tecnologias à educação. Pois muito mais do que simples ferramenta, a tecnologia está impregnada de valores e significados. Desta forma, entender a tecnologia no mundo contemporâneo somente pelo seu aspecto técnico, conduz a um reducionismo que impede de perceber a sua importância e a forma como tem sido apropriada pelos interesses hegemônicos no mundo contemporâneo.

Um posicionamento crítico em relação às TIC é fundamental diante da incorporação cada vez maior desses recursos na sociedade e em especial na educação, objeto específico de nosso interesse já que, os cursos a distância têm empregado cada vez mais tais tecnologias.

Ao analisarmos as concepções sobre EAD presentes nas T&D, nota-se que essa esta não tem sido objeto de grandes aprofundamentos críticos. Muitas das T&D sequer definem uma concepção sobre EAD. O que nos chama a atenção, pois em se tratando de tema tão complexo, urge a necessidade de aprofundamento teórico-crítico dessa temática que tem sido apropriada por interesses capitalistas em nome da democratização do acesso ao ensino superior no país, como sinônimo de equidade e resgate da cidadania que foi há séculos expurgada da grande massa de trabalhadores.

Entendo potencial que a EAD apresenta, considera-se que esta deve ser proposta em espaços nos quais o acesso à educação presencial é dificultado por fatores de ordem geográfica e econômica. Mas a implantação de cursos a distância deve vir estruturada a partir de políticas públicas de melhoria da qualidade e de valorização da educação e do professor, e não apenas como interesses econômicos e de certificação de massa, por meio dos quais a qualidade é muitas vezes relegada em prol de interesses políticos e principalmente econômicos.

Experiências exitosas em EAD têm levado à crença de que é possível um trabalho sério e com qualidade nessa modalidade. Pesquisadores têm se debruçado na busca de alternativas para superar as limitações da EAD, que atualmente são muitas, por acreditarem que se bem organizada, embasada em um projeto político pedagógico comprometido com a emancipação dos sujeitos, pode ser uma alternativa para o cidadão que prefere essa modalidade ou que não

tem condições, pelos mais variados motivos, de ter acesso ao ensino presencial.

Todavia, essa alternativa de educação deve ser pensada e organizada nos mesmos parâmetros de qualidade que o ensino presencial, sem prejuízo de qualidade ou qualquer outra forma de discriminação ou preconceito. Entende-se que a EAD tem se expandido sem o devido planejamento, sem um adequado suporte tecnológico, sem pessoal capacitado para essa modalidade, o que tem produzido certo descrédito sobre essa alternativa de educação. Mas isso não pode servir como acirramento do descrédito e sim como desafio para que sejam desenvolvidos estudos mais aprofundados sobre essa possibilidade de educação.

Pois a EAD é aqui entendida como todo e qualquer processo educativo: envolta em dificuldades, desafios e limites que precisam constantemente serem discutidos e aprofundados criticamente na busca de melhorias de sua efetivação.

É importante destacar que a formação de professores a distância, seja ele inicial ou continuada tem quase sempre interesses políticos e econômicos subjacentes as suas propostas. Criticar de forma generalizada qualquer tipo de formação a distância, dificulta a busca por aprofundamento de estudos dessa temática, pois acirra ainda mais os conflitos entre os adeptos dessa modalidade e os que a veem envolta a um preconceito sem espaço para reflexões. É sabido da necessidade desse tipo de formação no Brasil, conforme as pesquisas de demandas principalmente de professores têm demonstrado. Portanto, é extremamente necessário que estudos que abordem essa temática sejam cada vez mais recorrentes.

Esta pesquisa, ao propor um levantamento e análise das T&D sobre formação de professores a distância no Brasil em 2010, pretendeu apresentar os principais modelos de formação que tem subsidiado os trabalhos nessa temática, trazendo a discussão também em que contexto deu-se o surgimento da UAB, uma das principais reguladoras e responsável por disseminar essa modalidade de ensino no país, analisando seu surgimento, organização e expansão. Dando continuidade à essa discussão, numa perspectiva crítica, abordamos no capítulo seguinte, a contextualização da EAD nesse panorama dos interesses internacionais. Ao investigar o tema que foi proposto nessa pesquisa, sempre se pautou por uma perspectiva de análise sócio-política, baseada nos referenciais teóricos adotados para estudo.

Os dados obtidos indicam que a produção acadêmica sobre formação de professores a distância apresenta convergências com àquela que trata da educação presencial: uma supervalorização dos objetos técnicos, hora visto como ferramentas (visão instrumental), hora visto como um novo paradigma educacional (visão determinista). É necessário superarmos essa dicotomia, proporcionando uma reflexão sobre os usos desses objetos, numa perspectiva que o analise de forma a vê-los como um objeto socialmente construído, permeado por uma relação

dinâmica, que deve ser constantemente reavaliada (visão sociotécnica).

As análises aqui suscitadas não têm a pretensão de esgotar as reflexões e discussões que ainda são possíveis de serem feitas a partir dos dados coletados. As limitações desta pesquisa deixam um convite para que outras possibilidades de análises sejam feitas.

Esta etapa dos estudos é compreendida como um processo e, como todo processo, ainda há muito que caminhar. Pesquisar é um exercício inacabado, extremamente dinâmico e à medida em que se investiga vão se descobrindo novas possibilidades. Talvez esse seja o maior encantamento da busca pelo conhecimento: é uma busca sem fim. Sempre passível de voltas, reviravoltas e refinamentos. Com esse sentimento de incompletude, não por ter deixado algo a fazer, mas por saber que há muito a percorrer dentro da temática escolhida, é que finalizo essa pesquisa e deixo o convite para que continuemos na busca incansável do conhecimento...

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. DE. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**. São Paulo. v. 29, n. 2, p. 327- 340, 2003.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmica e lugares. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.
- _____. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais. In: PRETI, Oresti (Org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber, 2005, p.17-38.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais**. 2. ed., São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARAÚJO, C. H. dos S.; PEIXOTO, J. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educ. Soc.** v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010.
- _____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc.** v. 29, n. 104, p. 919-937, 2008.
- _____. (Coord.). **Educação e tecnologia (1996-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006. 213 p. (Estado e conhecimento, 9).
- _____. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.
- _____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, 2003.
- _____. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância In: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e a educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 10-28.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Edu. Soc.** ano XXIII, n. 78, abril/2002.
- _____. A integração das tecnologias de informação e de comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e a educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. 54-73.
- BIANCHETTI, R. G. Neoliberalismo e políticas educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (9.9394/96).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATAPAN, A. H. Mediação pedagógica diferenciada. In: ALONSO, K. M., RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. (Orgs.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais.** Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2009. p. 71-79.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Luciana de Oliveira da Rocha (Trad.) 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual. Contribuições para o debate. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 33-72.

FEENBERG, A. **La enseñanza “online” y las opciones de Modernidad.** Tradução de Adrian Birthwistle e Andoni Alonso. Disponível em: <<http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg>>. Acesso em: 25 set. 2011.

FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. A formação de professores no contexto das tendências para internacionalização da educação superior a distância. **Inter-Ação.** Goiânia, v. 36, n. 1, p. 201-224, 2011.

FIUSTA, A. da S. Educação a Distância: contexto histórico e situação atual. In: FIUSTA, da S.; FRANCO, I. M.(Org.). **Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática.** Belo Horizonte: PUC-Minas, 2003, p. 17-24.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** v. 28, n. 100, Especial, p.1203-1230, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte. Brasília, UNESCO. 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em 15 dez. 2011.

GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: Professor (a) Pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Daniel Bueno (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Globalização e profissionalidade docente. A Realidade Brasileira. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (orgs.) **Globalização e Educação**: desafios para políticas e práticas. Lisboa: Porto, 2006.

_____. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, 2004, p.159-180.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesquisa**. v.35, n. 125, São Paulo. May/Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200006>. Acesso em: 04 fev. 2012.

LUZ, I. C. P. da; FERREIRA, D. L. As políticas de formação de professores e trabalho docente no contexto das reformas educacionais: perspectivas e desafios. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/comunicacoesRelatos/0239.pdf>>. Acesso em: 20 jan.2012.

MAUÉS, O. C. A agenda da OCDE para a educação. In: GARCIA, D.; CECÍLIO, S. **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**. n. 118, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2006. MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In:

_____. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEDER, M. L. C. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de

mudança paradigmática. In: PRETI, O. **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005. p. 47-88.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. M. de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais**. Rio de Janeiro, UFF, Tese de Doutorado, 2008.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. dos S. **Processos pedagógicos na Educação a Distância: docentes e discentes no ambiente *online***, 2012 (no prelo).

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana**. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2012, v. 1, p. 283-294.

_____. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: **uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias**. *Revista Brasileira de Educação*.v.20 n.61,abr/jun,p.320-332, 2015.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In. FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.p.153-182

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Leila Ferreira de Souza Mendes (Trad.). São Leopoldo: Ed.Unisinos, 2004.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e critica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora,1999.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.

Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e critica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.) **Tecnologias**

educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 29-53.

ROSSLER, J. H. A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - Análise Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006. TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias. do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

TOSCHI, M. S. Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. Anais do **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Abr., 2011, São Paulo. **Trabalhos apresentados...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0409.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

TOSCHI, M. S. Estudo de Pós-doc – **A docência superior nos ambientes virtuais de aprendizagem – Semelhanças e divergência com a docência presencial**. 2011.

TOSCHI, M. S. Processos comunicacionais em EAD - políticas, modelos e teorias.

Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa. Espanha, v. 3, n. 2, 2005. VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B de (orgs.). Formação de educadores a distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007.

VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. Disponível em: <<http://www.mrherondomingues.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/14/arquivos/Fi le/PPP/Diferentesusosdocomputadoreducao.PDF>>. Acesso em 5 nov.2011.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994 – 2000**. 2005, 345f. Tese (Faculdade de Educação). Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ZEICHENER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 207-236.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.** Campinas, 2006, v. 27, n. 96, p. 935-954.

APÊNDICE-A

FICHA DE LEITURA E ANÁLISE

A. IDENTIFICAÇÃO DA TESE/DISSERTAÇÃO

- 1) Título:
- 2) Tese () Dissertação ()
- 3) Ano de publicação:
- 4) Orientador(a):
- 5) Autor(a):
- 6) Programa:
- 7) Instituição:
- 8) Resumo:
- 9) Palavras-chave:
- 10) Financiamento:
 - a. Sem financiamento () b. Capes () c. CnPq () d. Outros órgãos financiadores ()
 Qual? _____

B. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

- 1) Sujeitos da pesquisa:
- 2) Tipos de pesquisa:
 - () teórica (bibliográfica, documental) () empírica (pesquisa de campo)
 - () etnográfica () histórica
 - () estudo de caso pesquisa-ação survey
 - () experimental
 - () pesquisa participante-intervenção () qualitativa
 - () outra- qual?
- 3) Procedimentos de coleta de dados: () entrevista
 - () questionário
 - () observação
 - () observação participante
 - () grupo focal
 - () análise de documentos () aplicação de testes
 - () simulações
 - () conversas informais () Outro. Qual?

- 4) Formas de registro dos dados coletados: () videogravação
 () audiogravação
 () diário de campo () Outro. Qual?

- 5) Procedimentos de análise dos dados: () análise de conteúdo
 () análise do discurso () Outro. Qual?

C. CONTEÚDOS

- 1) A que tipo de formação se refere o texto: () formação inicial
 () formação continuada () Outra. Qual?

- 2) Concepção da relação entre tecnologias e educação: () Não pode ser identificada
 () Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada () Está claramente explicitada

Se a concepção puder ser identificada, citar:

- a. A qual concepção se refere?
- b. Exemplifique:
- c. Autores que referendam a concepção:

- 3) Concepção de Educação a Distância () Não pode ser identificada

() Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada

() Está claramente explicitada

Se a concepção puder ser identificada, citar:

- a. A qual concepção se refere?
- b. Exemplifique:
- c. Autores que referendam a concepção:

- 4) Concepção de formação de professores () Não pode ser identificada

() Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada () Está claramente explicitada

Se a concepção puder ser identificada, citar:

- a. A qual concepção se refere?
- b. Exemplifique:
- c. Autores que referendam a concepção:

- 5) Outro aspecto importante do trabalho que merece ser ressaltado:

APÊNDICE- B

LISTA DE TESES SELECIONADAS E ANALISADAS NESTA PESQUISA

| AUTOR | TÍTULO |
|--|--|
| T 01- ARAÚJO, Renato Santos | "Estudos sobre Licenciaturas em Física na UAB: Formação de Licenciados ou Professores?" |
| T 02- CARVALHO, Isamara Alves | Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar |
| T 03- COUSIN, Cláudia da Silva | Pertencer ao n@vegar, agir e narr@r: a formação de educadores ambientais |
| T 04- DAVID, Priscila Barros | Interações Contingente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem |
| T 05- FRANCO, Maria de Fátima Ribeiro | Política de formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica (proeb/ufma) |
| T 06- GOHN, Daniel Marcondes | Educação musical à distância: Propostas para ensino e aprendizagem de percussão |
| T 07- KRUGER, Susana Ester | A Percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral |
| T 08- KUCHARSKI, Marcus Vinicius Santos | Relações pedagógicas interpessoais em um ambiente virtual de aprendizagem: etnografia virtual de uma (des)construção |
| T 09- LUIZ, Erisana Célia Sanches Victoriano | Prática discursiva, prática pedagógica e estrutura de conhecimento em comunicação síncrona online |
| T 10- MONTEIRO, Gelse Beatriz Martins | Auxílios ópticos para baixa visão: uso de internet na orientação de professores de deficientes visuais |
| T 11- OSÓRIO, Mara Rejane Vieira | Formação de professores na universidade aberta do Brasil (UAB): discursos que governam. |
| T 12- RICHIT, Adriana | Apropriação do Conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação Continuada de professores. |
| T 13- SILVA, Diva Souza | A Constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas. |
| T 14- SILVA, Iranice Carvalho | Da presença virtual: um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância |
| T 15- SILVA, José Roberto Alves | CampusNet Amazônia: saberes e práticas docentes no Curso de Matemática à distância da UEPA |
| T 16- SOARES, Inaldo Firmino | A interação tutor-alunos em EAD: protagonistas de ações de leitura e escrita |

APÊNDICE- C
LISTA DE DISSERTAÇÕES ANALISADAS NESTA PESQUISA

| AUTOR | TÍTULO |
|--|---|
| D 01-ANTONIO, Solange Cristina D' | O tutor e a formação inicial, em um curso na modalidade à distância, de professores que lecionam geometria nos anos iniciais do ensino fundamental |
| D 02- BRANCO, Eguimara Selma | Possibilidades de Interatividade e Colaboração Online: uma proposta de formação continuada de professores e Matemática |
| D 03-BRITO, Maria de Fátima Ferreira | Concepções de Língua Materna e Formação de Pedagogos a Distância: Perspectivas Discursivas |
| D 04-BOHN, Vanessa Cristiane Rodrigues | Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramenta da web 2.0 |
| D 05-CAMILLO, Rogéria Dias | Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso. |
| D 06-CARDOSO, Ana Lucia | Formação docente e ensino superior a distância: transição paradigmática e os impactos e contribuições das tecnologias de informação e comunicação |
| D 07-CAVAZZANA, Airton | O Processo de Avaliação Formatativa em Ambiente Virtual de Aprendizagem :um estudo Exploratório com professores e alunos de um centro Universitário do Oeste do estado de São Paulo |
| D 08-COSTA, Alberto Luiz Pereira | Interação entre formadores de professores que ensinam Matemática em um ambiente virtual de aprendizagem |
| D 09-DIAS, Fátima Aparecida da Silva | Educação on line e formação continuada de educadores: Uma investigação sobre interação em um curso para professores de Matemática do Ensino Médio |
| D 10-FERREIRA, Carlos Roberto | Modelagem Matemática na Educação Matemática: contribuições e desafios à formação continuada de professores na modalidade Educação a Distância online |
| D 11-FOLETTTO, Denize da Silveira | A Ação comunicativa na formação de professores da modalidade Educação a Distância (EaD) |
| D 12- GUEDES, Jane de Fontes | Produção de material didático para EAD nos cursos de licenciatura em Matemática: O caso da UAB/IFCE |

| | |
|---|---|
| D 13-LIMA, Jéssica Mara Rodrigues de Siqueira | A distância transacional na educação superior a distância: uma análise do curso de Pedagogia da UNIRIO |
| D 14-LOCATELLI, Éderson Luiz | A Construção de Redes Sociais no Processo de Formação Docente Metaverso, no Contexto do Programa Loyola |
| D 15-LUCIO, Elizabeth Orofino | Tecendo os fios da rede: O programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica |
| D 16-MEIRELLES, Cláudia de Souza | A Interação nas Distâncias: A Análise de um Processo |
| D 17-MONTE, Emerson Duarte | Trabalho Docente na Educação à Distância: A UFPA como expressão do fenômeno. |
| D 18-MORENO, Eliana Rodriguez | Eliana Rodriguez Moreno, Desafios da docência em cursos de pedagogia a Distância. Desafios da docência em cursos de pedagogia a distância |
| D 19-OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins | Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: Indicadores do Modelo Formativo da UAB/UFSCar |
| D 20-ORTIZ, Cintia Aparecida Pereira | Os espaços de interação no processo de formação de professores num curso de pedagogia na modalidade à distância |
| D 21-PEIXOTO, Analissa Scherer | Compreendendo a aprendizagem: impactos na formação de professores num contexto de educação a Distância |
| D 22-PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante | Interação ON-LINE: um desafio da tutoria |
| D 23-RICHIT, Andriceli | Aspectos Conceituais e Instrumentais do Conhecimento da Prática do Professor de Cálculo Diferencial e Integral no Contexto das Tecnologias Digitais |
| D 24-RODRIGUES, Evanize Custódio | Avaliação da Aprendizagem no Curso à Distância de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Pernambuco |
| D 25-SALGADO, Roseli Helena de Souza | O ensino de filosofia da educação no contexto da educação a Distância |
| D 26-SANTANA, Taíse Sousa | Avaliação Discente de um curso de Modelagem Matemática à Distância |
| D 27-SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante | Educação de Surdos: um estudo sobre as Implicações da Utilização de Mediadores Tecnológicos na Formação de Professores |

| | |
|---|---|
| D 28-SCHULTZ, Edslene Dias Pereira | A autonomia do aluno no curso de licenciatura e Física à distância do Consórcio Setentrional UFG-UCG |
| D 29-SERRES, Fabiana Fattore | Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Concepção e Prática do ensinar Matemática |
| D 30-SILVA, Elda Rosa Rodrigues Ribeiro | Encurtando Distâncias: uma experiência de Formação de Professores |
| D 31-SILVA, Etiane Valentim | As Representações Sociais da Avaliação da Aprendizagem em Cursos de Licenciatura em Matemática ON-line |
| D 32-SILVA, Tarciana Angelica Lopes | Educação inclusiva e formação continuada de professores através do ead: a experiência da UFAL |
| D 33-SOFFA, Marilice Mugnaini | Qualidade na educação a distância: Contribuição da Formação de Professores para a Modalidade |
| D 34-SOUZA, Cláudia de Fátima | Formação de professores para atuar em AVA EUREKA-PUCPR e as repercussões na prática pedagógica |
| D 35-SOUZA, Maria Aparecida de Lima | Práticas pedagógicas de egressos do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso |
| D 36-SOUZA, Raimundo Nonato Sanches | Percepção Discente sobre o curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Instituto Federal do Pará no Município de Moju: Um estudo de caso |
| D 37-TRINDADE, Elizabeth Sarates Carvalho | Contribuições da Formação de Professores para o uso das TICS na Escola: Um estudo de caso no curso de Graduação- Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| D 38-VASCONCELOS, Marco Aurelio Pereira | DO QUADRO DE GIZ à TELA DO COMPUTADOR! Navegando pela formação de Professores: o que está em jogo? A formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor? |
| D 39-VILARONGA, Carla Ariela Rios | A função autor nos materiais impressos do PEC- Formação Universitária e o desafio de escrever para professores |
| D 40-ZAIDAN, Rosana Lima | O Estudo de Competências para Acesso e Uso da informação Através dos Sistemas de Educação a Distância |