

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sandra Suely Oliveira



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A  
DOCÊNCIA, O ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO**



Teresina  
2012

Sandra Suely Oliveira

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A  
DOCÊNCIA, O ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares  
Barbosa Lima

Teresina  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processamento Técnico

O48f Oliveira, Sandra Suely

Formação de professores na modalidade a distância: docência,  
o ensino e a prática pedagógica em discussão/Sandra Suely  
Oliveira. - 2012.

190f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Piauí, Teresina, 2012.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Sandra Suely Oliveira

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A  
DOCÊNCIA, O ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 02 de abril 2012

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Orientadora - CCE/UFPI

Profa. Dra. Barbara Olímpia Ramos de Melo  
Examinadora Externa - UESPI

Profa. Dra. Antonia Edna Brito  
Examinadora Interna - CCE/UFPI

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Examinadora Suplente - CCE/UFPI

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é um ato de reconhecer a presença marcante do outro na nossa vida, por isso é um momento que envolve a memória dos sorrisos, do apoio, das conversas, dos desabafos e das pessoas que estiveram conosco nesta caminhada, que por hora, está chegando ao fim, dando lugar a um novo recomeço. Assim agradeço:

A Deus por me conceder as oportunidades que a vida sempre me trouxe, iluminando meu caminho com a sua benção.

A meus pais João Peixoto Oliveira e Almira Oliveira, por investir sempre na minha formação pessoal e profissional, pelo amor e carinho que dispensaram em todos os momentos e pela presença constante na minha vida.

A meu esposo Arnaldo, pelo companheirismo, paciência, dedicação e incentivo nesta jornada, principalmente pelo amor e admiração que convivemos.

Aos meus filhos Igor e Victória, por me concederem a alegria de ser mãe e me ensinar a lutar e ser persistente nos meus objetivos.

Aos meus irmãos e sobrinhos pela presença constante e pela oportunidade de conviver e compartilhar um ambiente de união e amor.

À Professora Dr. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, que me proporcionou o imenso prazer por ser minha orientadora, pela paciência, sabedoria e zelo na condução/orientação da pesquisa.

Aos professores do Mestrado, em especial às Professoras Antonia Edna Brito, Bárbara Macêdo e Carmen Lúcia, pelas discussões que me proporcionaram emergir na pesquisa e, também, pela valiosa contribuição no Exame de Qualificação.

Aos meus colegas do Mestrado, que compartilharam momentos de aprendizado, de alegrias e de angústias. Em especial a Vanderléa e a Djanira, que além de colegas se tornaram minhas amigas.

Ao Professor Dr. Gildásio Guedes Fernandes, por acolher a pesquisa no CEAD.

Aos professores-formadores, pelos momentos de trocas, interação. Pelas informações que possibilitaram à realização deste trabalho e pelo acolhimento caloroso durante os meses que passamos juntos, na observação praticada.

A todos que convivem no CEAD, que direta ou indiretamente contribuíram para a coleta de dados. Principalmente à Professora Ana Beatriz, ao Professor Antonio Paixão e a Cleidinalva Oliveira, por contribuírem para a compreensão do meu objeto de pesquisa.

E, por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, principalmente para a realização deste trabalho.

Aos meus pais,  
por estarem presentes em todos os  
momentos da minha vida.

Ao meu esposo e amigo Arnaldo,  
pelo carinho e incentivo nesta caminhada.

Aos meus filhos, Igor e Victória,  
energia da minha vida.

Aos meus irmão e sobrinhos,  
por confiarem nas minhas escolhas

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade.

(FREIRE, 1979)

## RESUMO

OLIVEIRA, S. S. **Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão.** 190\\f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. 2012.

Este trabalho desenvolve-se no campo teórico da formação de professores. Analisa concepções de docência, ensino e prática pedagógica de professores-formadores do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, vinculado ao Centro de Educação Aberta e a Distância–CEAD-UFPI. O projeto de formação de professores na modalidade a distância considera as concepções de docência, ensino e prática pedagógica como importantes recursos reflexivos e formadores para uma compreensão mais aprofundada do processo de construção do ser professor e de como intervir positivamente nesse processo, promovendo transformações, formando cidadãos autônomos, conscientes de sua cidadania. O estudo define-se como de natureza qualitativa, toma o CEAD como seu cenário espacial de desenvolvimento, empregando a etnografia como fundamento de seu percurso metodológico, apoiando-se nas contribuições de Angrosino (2009), André (2008), Hammersley e Atkinson (1994), Moreira e Caleffe (2006), Hine (2004), Lima (1996), Beaud e Weber (2007), Bogdan e Biklen (1994), entre outros. Os interlocutores da pesquisa foram 5 (cinco) professores-formadores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI. Como técnicas de produção de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista aberta e a consulta documental, facultando o intercruzamento de informações que deram suporte à análise de dados, desenvolvida a partir de três eixos analíticos: olhares dos professores sobre formação inicial; olhares dos professores sobre docência e ensino; e olhares dos professores sobre prática pedagógica. Como referencial teórico, consubstancia-se nas seguintes discussões temáticas: a) Paradigma do Pensamento do Professor, conforme Porlán Ariza, Martin Del Pozo, Rivero García (1998); b) Formação inicial de professores, à luz de Nóvoa (1992), Pérez Gómez (1992), Furlanetto (2007); c) Docência, ensino e prática pedagógica, com apoio em Rezende (2011), Perrenoud (1993), Sacristán, Gómez (1998), Alarcão (2001), Mizukami (2009), Imbernón (2009); d) Educação a Distância, segundo Alves e Nova (2003), Levy (2000), Valente (2001), Behar (2009), Silva (2002), Moran (2000, 2006, 2011) e outros. O estudo aponta, entre outras constatações, que os professores-formadores partem das suas concepções construídas ao longo das experiências profissionais, passando por um processo de ressignificação das mesmas junto a sua prática pedagógica na EaD, constituindo o ser professor nesta modalidade.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Docência. Ensino. Prática pedagógica. Educação a distância. Etnografia

## ABSTRACT

OLIVEIRA, S. S. Teachers education at distance: the teaching, the education and the pedagogical practice on discussion. 190f. Essay (Master degree in Education). Post-graduation program. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. 2012.

This work is developed in the theoretical field of teachers education. It analyzes, in this way, conception of teaching, education and pedagogical practice of teachers-trainers from Pedagogy Course at distance education, linked to the Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD-UFPI. The Project of teachers education at distance learning way places the conceptions of teaching practice, education and pedagogical practice as important reflexive resources and trainers for a deeper comprehension of the construction process of being teacher and how to intervene positively in this process promoting changes, training autonomous citizens, who are conscious of their citizenship. The study establishes itself as qualitative nature, takes the CEAD as its special canary of development, using the ethnography as ground of its methodological way, supporting itself on the contribution of Angrosino (2009), André (2008), Hammersley e Atkinson (1994), Moreira e Caleffe (2006), Hine (2004), Lima (1996), Beaud e Weber (2007), Bogdan e Biklen (1994), among others. The interlocutor sought here were 5 (five) teachers/trainers who act in the Degree Course in Pedagogy from Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI. As techniques of data production, it is used the participant observation, the open interview and the documental consultation, facilitating the crossing of information which gave support to the data analysis, developed from three analytical axes: The looks of the teacher on the initial education, The looks of the teacher on the teaching and education; the looks of the teacher on the pedagogical practice. As theoretical framework join itself at the following thematic discussion: a) Paradigm of the Teacher's Thought, according to Porlán Ariza, Martín Del Pozo, Rivero García (1998); b) Initial Education of Teachers, in the light of Nóvoa (1992), Pérez Gómez (1992), Furlanetto (2007); c) Teaching, education and pedagogical practice, supported by Rezende (2011), Perrenoud (1993), Sacristán (2009), Gómez (1998), Alarcao (2001), Mizukami (2009), Imbernón (2009); d) Distance Education, according to Alves and Nova (2003), Levy (2000), Valente (2001), Behar (2009), Silva (2002), Moran (2000, 2006, 2011) and others. The study pointed, among their verification, that teachers-trainers come from their conceptions built during their professional experiences, going through a process redefinition from the same experiences to get their with its Pedagogical Practice in EAD, constituting the teacher being in this practice.

**Keywords:** Initial Educations. Teaching Practice. Education. Pedagogical Practice. Distance Education. Ethnography

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|                |  |
|----------------|--|
| <b>ANDIFES</b> | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino |
| <b>ANFOPE</b>  | Associação Nacional pela Formação de Professores                       |
| <b>AVA</b>     | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                       |
| <b>CA</b>      | Comunidade de Aprendizagem   |
| <b>CEAD</b>    | Centro de Educação Aberta e a Distância                                |
| <b>EaD</b>     | Educação a Distância   |
| <b>IES</b>     | Instituto de Ensino Superior   |
| <b>IFPI</b>    | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí           |
| <b>LDB</b>     | Lei de Diretrizes e Bases  |
| <b>MOODLE</b>  | <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>            |
| <b>PENAP</b>   | Programa Nacional de Administração Pública                             |
| <b>PPP</b>     | Projeto Político-Pedagógico  |
| <b>TIC</b>     | Tecnologias de Informação e Comunicação                                |
| <b>UAB</b>     | Universidade Aberta do Brasil  |
| <b>UCA</b>     | Um Computador por Aluno  |
| <b>UFPI</b>    | Universidade Federal do Piauí  |
| <b>UESPI</b>   | Universidade Estadual do Piauí   |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE QUADROS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| QUADRO 1  | Eventos observados.....  | 42  |
| QUADRO 2  | Figura ilustrativa do Campo de Pesquisa.....                     | 52  |
| QUADRO 3  | O CEAD: seu organograma.....                                     | 59  |
| QUADRO 4  | Ficha sintética caracterizando os interlocutores.....            | 62  |
| QUADRO 5  | Sujeitos envolvidos na docência e no ensino na EaD.....          | 65  |
| QUADRO 6  | Eixos de análises.....   | 68  |
| QUADRO 7  | Características da consciência crítica e ingênua.....            | 77  |
| QUADRO 8  | Características do curso de pedagogia.....                       | 91  |
| QUADRO 9  | Eixos articuladores do Currículo.....                            | 92  |
| QUADRO 10 | Organização do currículo em áreas.....                           | 96  |
| QUADRO 11 | Primeiro eixo de análise.....                                    | 117 |
| QUADRO 12 | Síntese sobre a concepção de formação inicial.....               | 125 |
| QUADRO 13 | Síntese sobre a contribuição da EaD para a formação inicial..... | 137 |
| QUADRO 14 | Segundo eixo de análise.....                                     | 139 |
| QUADRO 15 | Síntese sobre a concepção de docência.....                       | 148 |
| QUADRO 16 | Síntese sobre a concepção de ensino.....                         | 154 |
| QUADRO 17 | Terceiro eixo de análise.....                                    | 156 |

### LISTA DE FIGURAS

|          |  |    |
|----------|--|----|
| FIGURA 1 | Apresentação do Curso de Pedagogia.....  | 45 |
| FIGURA 2 | Reuniões pedagógicas entre os professores-formadores e os professores-tutores..... | 46 |
| FIGURA 3 | Prédio do CEAD/UFPI.....   | 53 |

|          |   |    |
|----------|---|----|
| FIGURA 4 | Mapa dos polos presenciais no Piauí.....  | 56 |
| FIGURA 5 | Oficinas de leitura e escrita realizadas pelos alunos do<br>Curso de Pedagogia..... | 94 |
| FIGURA 6 | Projeto de Extensão “Ô DE CASA” – Apresentação cultural..                           | 94 |
| FIGURA 7 | Apresentação da disciplina no ambiente MOODLE.....                                  | 95 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 15  |
| <b>CAPÍTULO I : TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: desvelando o caminho percorrido</b> .....  | 24  |
| 1.1 Pesquisa: configuração e complexidade.....  | 26  |
| 1.1.1 Pesquisa qualitativa etnográfica.....   | 29  |
| 1.2 Produção dos dados etnográficos.....  | 36  |
| 1.2.1 Observação participante e o diário de campo.....  | 40  |
| 1.2.2 Entrevista aberta.....  | 47  |
| 1.2.3 Consulta documental.....  | 50  |
| 1.3 Campo da pesquisa: escolha e descrição.....   | 51  |
| 1.3.1. Descrevendo etnograficamente o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí- CEAD..... | 53  |
| 1.4. Os sujeitos da pesquisa: parceiros constantes.....   | 60  |
| 1.5. Organização e análise dos dados.....   | 66  |
| <b>CAPÍTULO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD: concepções de docência, ensino e prática pedagógica</b> .....             | 69  |
| 2.1. O paradigma do pensamento do professor: discutindo concepções dos professores.....                                   | 71  |
| 2.2. Formação de professores: incursões teóricas.....   | 73  |
| 2.2.1. Formação inicial no contexto da EaD.....   | 80  |
| 2.2.2 O curso de pedagogia na modalidade a distância: descrevendo seu Projeto Político-Pedagógico.....                    | 85  |
| 2.2.3. Ambientes virtuais de aprendizagem.....  | 97  |
| 2.3. Docência, ensino e prática pedagógica: componentes formativos necessários.....                                       | 101 |
| 2.3.1. O componente da docência.....  | 102 |
| 2.3.2. O componente do ensino.....  | 105 |
| 2.3.3. O componente da prática pedagógica.....  | 109 |
| <b>CAPÍTULO III: TECENDO DESCRIÇÕES E ANÁLISES ETNOGRÁFICAS</b> .....   | 113 |
| 3.1. Primeiro eixo de análise: Olhares dos professores sobre formação inicial.....  | 117 |
| 3.1.1. Concepção de formação inicial.....   | 119 |
| 3.1.2. Contribuição da EaD para a formação inicial.....   | 126 |
| 3.2. Segundo eixo de análise: Olhares dos professores sobre docência e ensino.....  | 138 |
| 3.2.1 Concepção de docência.....  | 140 |
| 3.2.2. Concepção de ensino.....   | 149 |
| 3.3. Terceiro eixo de análise: Olhares dos professores sobre prática pedagógica.....                                      | 155 |

|  |            |
|--|------------|
| 3.3.1. Prática pedagógica: ação compartilhada.....                   | 157        |
| 3.3.2. Ser professor na EaD.....                                     | 163        |
| <b>CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS.....</b>                          | <b>168</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>176</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>185</b> |
| Apendice A – Termo de esclarecimento.....                            | 186        |
| Apêndice B - Termo de consentimento de participação na pesquisa..... | 188        |
| Apêndice C - Roteiro da entrevista aberta.....                       | 189        |

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

## INTRODUÇÃO

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

## INTRODUÇÃO

A constante preocupação com questões relativas à formação de professores, seja no cenário nacional ou internacional, caracteriza temática que vem se alargando no contexto socioeducacional, merecendo de nossa parte cuidados reiterados, em formato de investigação científica, no sentido de melhor compreender sobre o formar-se professor; no caso deste estudo, formar-se professor no Curso de Pedagogia, na modalidade a distância e, ainda, como forma de contribuir com a ampliação dessa discussão, nos contornos teóricos e metodológicos.

É na esteira da aventura de escrever, segundo Marques (2008, p. 18): “[...] escrever como um princípio de vida, [...] de professor interessado de aprender a pesquisar [...]”, que nos colocamos diante de um problema de pesquisa, com a disposição de investigá-lo, perspectivando produzir conhecimento sobre formação de professores no Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Se pesquisar, de fato, é uma aventura, como refere Serrano (2001, p.10), “[...] estamos falando de um processo mutante e circunstancial presidido pela mais elevada e nobre ambição intelectual: produzir conhecimento científico”. A exemplo desse autor, a intenção que nos move é a mesma, visto que uma das prerrogativas de um curso de Mestrado é produzir um conhecimento elaborado em formato de Dissertação.

Nosso propósito é desenvolver um estudo no campo teórico da formação de professores. Uma investigação que coloca como objeto de estudo a compreensão das concepções de docência, ensino e prática pedagógica de professores-formadores na EaD, do Centro de Educação Aberta e a Distância-CEAD/UFPI.

Nas últimas décadas, a preocupação da sociedade diante da qualidade da educação pública vem se intensificando, gerando discussões, por exemplo,

acerca da formação de professores. Essas discussões apontam para a necessidade de superação da dimensão instrumental, defendendo a concepção que visa uma formação docente capaz de acompanhar e de colaborar com as transformações ocorridas no meio social, principalmente aquelas oriundas do avanço tecnológico e, naturalmente, condizentes com as demandas e desafios da sociedade do conhecimento e da informação, globalizada, que vislumbra uma educação multicultural.

Este anseio por uma educação pública de qualidade, que de fato possa inserir os sujeitos num processo de participação ativa e crítica no seu meio sociocultural, vem crescendo, expandindo-se progressivamente, assumindo uma dimensão mais ampla, inclusive com os cursos de Educação a Distância, possibilitando a expansão da formação em lugares mais afastados dos centros de educação superior, como universidades e faculdades. É com esta finalidade que surge a Universidade Aberta do Brasil - UAB, instância responsável pela organização dos cursos superiores nesta modalidade, principalmente os destinados à formação de professores.

O sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto n. 5800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial.

Entre as finalidades do Sistema UAB, destacamos as quatro que seguem: (a) ampliar o acesso à educação superior pública; (b) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; (c) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; (d) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A UAB, através de convênios firmados com as instituições públicas de ensino superior, promove uma expansão dos cursos de formação inicial na modalidade a distância para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, permitindo a profissionalização de muitos professores que já atuam nesses níveis, sem a necessidade de se distanciar da sua região, da sua

realidade concreta, para estudar nos grandes centros. Esta situação promove uma inclusão de significativa parcela da população do Brasil e, em especial do Piauí, favorecendo um processo de transformação social e educacional nos Municípios, sede dos polos, e em regiões circunvizinhas.

Além de garantir a inclusão social através da democratização da formação inicial para professores, os cursos na modalidade a distância permitem também a inclusão digital dessas pessoas, que antes não sabiam ou tinham dificuldades de ligar o computador, e, com o advento desses cursos, esse aparato tecnológico, de certa forma, está se tornando comum para todos eles, reforçando a ideia de que as novas tecnologias de comunicação e de informação estabelecem redes interativas, tanto no que diz respeito à vida profissional como à vida pessoal, pelo uso do *e-mail*, do *facebook*, do *twitter* e outros ambientes que permitem a interconexão das pessoas nos diversos territórios que ocupam.

Evidencia-se, dessa forma, a expansão quantitativa dos cursos de formação na EaD, mas é necessário pensar também nessa expansão em termos qualitativos, discutindo questões relevantes sobre a proposta destes cursos para formação de professores. Partindo de uma perspectiva que se preocupe com processos de construção de conhecimento, tendo em conta a relação teoria e prática num contexto de investigação na e para a prática, é necessário pensar uma proposta que articule ação e reflexão, capaz de colaborar com a transformação do atual contexto da educação pública brasileira.

Concebemos a formação como um processo de construção de identidade profissional dos sujeitos, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que concebe o fazer pedagógico como lugar de construção de saberes, desenvolvendo nos sujeitos a capacidade de intervenção técnico-científica nos ambientes de atuação, favorecendo atitudes críticas sobre sua prática e sobre a realidade educacional brasileira.

No que diz respeito à educação a distância, é necessário que esse projeto de formação seja viabilizado a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem que promovam a formação de comunidades de aprendizagem (CA) e também por encontros presenciais que promovam situações de trocas de experiências, de investigação, reflexões e outras atividades que corroboram com a proposta de formação pautada no desenvolvimento profissional e pessoal do

professor. Registramos que a interatividade e a colaboração são princípios básicos para promover a formação de professores na perspectiva da reflexão e para a emancipação e a autonomia dos profissionais de educação.

Pautada na discussão atual sobre a formação de professores em uma perspectiva crítico-reflexiva, a presente pesquisa se propõe compreender as concepções de formação inicial dos professores, de docência, ensino e prática pedagógica no seu ambiente de vivência, nas teias de interações, descrevendo e analisando essa realidade através de um processo de reflexão sobre o objeto de estudo.

A partir deste contexto, a pesquisa intitulada “Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão” se pauta na investigação educativa centrada no pensamento do professor, cujas concepções influenciam e determinam sua conduta, seus saberes e fazeres, organizando e estruturando o seu mundo profissional. Assim, entendemos concepção como um processo mental de construção que orienta o professor na ação pedagógica, em que cada indivíduo estrutura e explica sua realidade a partir de ideias/pensamentos/abstrações que constrói ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Diante desta realidade educacional concreta, representada pelos cursos de formação de professores em EaD, e por acreditar que as ações pedagógicas retratam as concepções dos professores, o estudo desenvolveu-se mediante o seguinte problema: Que concepções sobre docência, ensino e prática pedagógica fundamentam a ação dos professores formadores do curso de pedagogia na modalidade EaD na UFPI?

Entendemos que a docência, o ensino e a prática pedagógica são elementos que estão interrelacionados. A docência é uma atividade social, intencional, interativa, que engloba o pensar as concepções que norteiam a prática, a vivência interativa entre os sujeitos e a reflexão sobre a prática. Todo o processo inerente à docência é conduzido por valores, crenças, concepções e conhecimentos construídos ao longo da vida profissional e pessoal do professor, sujeitos a uma revisão constante. A docência é um processo historicizado.

O ensino é uma atividade social interativa, componente integrante da docência, que envolve a relação no momento da ação ensino-aprendizagem.

Pensamos o ensino como uma ação intencional, interativa, dialógica, que requer apreensão da realidade para tomar decisões e intervir no mundo promovendo transformações, formando cidadãos autônomos.

Entendemos a prática pedagógica como uma prática social que expressa a atividade cotidiana do professor, não é individual, é mediada por todos os agentes nela envolvidos. É espaço social, coletivo e de construção de saberes que contribui para a formação do sujeito autônomo, crítico e reflexivo, como também, para a ressignificação das experiências profissionais do professor.

Objetivamos investigar as concepções de docência, ensino e prática pedagógica que fundamentam a ação dos professores do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFPI, buscando explicitar esse objetivo de estudo e as múltiplas finalidades que o impõem. Entre as finalidades que o impõem e que estão postas para o Sistema UAB, no que diz respeito, principalmente, ao fomento institucional com o desenvolvimento de curso superior apoiado em tecnologias de informação e comunicação.

Associado ao problema de pesquisa que orienta a nossa investigação, para melhor definição do percurso deste estudo, surgem outras questões de pesquisa: a) Que concepções de docência e ensino e prática pedagógica orientam o processo formativo no curso de pedagogia em EaD? b) Qual o perfil profissional do professor formador que atua no curso de pedagogia na modalidade EaD, na UFPI? c) Como a prática pedagógica desenvolvida no curso de pedagogia na modalidade a distância favorece a construção de ser professor?

Estas questões, por sua vez, resultaram na construção de seguintes objetivos específicos, que foram cumpridos com a efetivação da pesquisa: a) caracterizar as concepções de docência, ensino e prática pedagógica que orientam o processo formativo no curso de pedagogia em EaD, na UFPI; b) descrever o perfil profissional dos professores-formadores que atuam no curso de pedagogia na modalidade EaD, na UFPI; c) analisar a prática pedagógica dos professores do curso de pedagogia do CEAD, a fim de compreender a construção do ser professor nesta modalidade de ensino.

Trata-se de uma proposta de investigação pautada no Paradigma do Pensamento do Professor (GARCÍA, 1997; PORLÁN ARIZA, RIVERO GARCÍA, MARTIN DEL POZO, 1998) que vem contribuir para pensar/refletir sobre as

concepções dos professores formadores sobre a docência, o ensino e a prática pedagógica, o entendimento é que estas concepções direcionam a ação docente.

O estudo define-se como de natureza qualitativa empregando a etnografia como caminho metodológico de apoio ao desenvolvimento da investigação. Para a coleta de dados, usamos múltiplas técnicas com o intuito de cruzar as informações e compreender as ações e concepções dos professores na sua totalidade. A observação participante, desenvolveu-se no contexto do CEAD, nas reuniões pedagógicas, nos encontros entre professores-formadores e professores-tutores, nos encontros entre a coordenação e os professores-tutores, encontros entre a coordenação e os alunos, nas aulas virtuais, enfim, diante de uma variedade de eventos que permitiram a interpretação/compreensão do fenômeno estudado. Para captação dos dados etnográficos, usamos também a entrevista semiestruturada com 5 (cinco) professores-formadores e a análise documental com o intuito de reforçar e complementar dados/informações.

O suporte metodológico edificou-se contemplando as contribuições de autores, tais como: Angrosino (2009), André (2008), Hammersley e Atkinson (1994), Moreira e Caleffe (2006), Hine (2004), Lima (1996), Beaud e Weber (2007), Bogdan e Biklen (1994), dentre outros, que se voltam para a discussão etnográfica na pesquisa científica. A etnografia tem se mostrado uma metodologia que permite a observação do contexto de vivência dos sujeitos, favorecendo a compreensão das concepções que norteiam as ações/comportamentos cotidianos na relação com a realidade sociocultural.

Consideramos que a realização desta pesquisa é relevante pelo compromisso e pela possibilidade de apresentar com maior clareza a realidade problematizada, revendo-a, repensando-a, por meio de aporte teórico que a embasa, notadamente nos aspectos relacionados aos cursos de formação inicial, intermediados pelas tecnologias da comunicação e informação (TIC). Com base nas questões do estudo, no que diz respeito à formação inicial de professores este conta com incursões teóricas a partir Furlanetto (2007), Gómez (1992), Nóvoa (1992); Ghedin (2008), Imbernón (2009) e os outros; no que concerne a aspectos como docência, ensino e prática pedagógica, as discussões apoiam-se em Rezende (2011), Perrenoud (1993), Sacristán, Pérez Gómez (1998), Freire (1979, 2006, 1975), Alarcão (2001), Mizukami (2009); para a nossa

fundamentação em EaD, utilizamos Alves e Nova (2003), Levy (2000), Valente (2001), Behar (2009), Silva (2002, 2006), Moran (2000, 2006, 2011), entre outros.

A intenção de investigar esta temática surgiu a partir de nossa experiência como docente, tanto na educação básica quanto na educação superior, bem como professora tutora do curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Docência do Ensino Superior da Universidade Aberta do Piauí. Dentro de nosso contexto experiencial de atuação profissional, surgiam algumas inquietações em relação à qualidade da educação pública e, conseqüentemente, em relação à necessidade de formar professores que possam atender as demandas da sociedade contemporânea, com realce para a realidade piauiense.

A proposta de tecer reflexões/questionamentos sobre concepções de docência, ensino e prática pedagógica dos professores-formadores justifica-se por ser um viés da formação que, ainda, não se encontra amplamente discutido teoricamente. Justifica-se, também, em função de nosso interesse em produzir conhecimento a esse respeito, como forma de fortalecimento de nossa prática pedagógica, enquanto professora formadora na EaD.

A realização desta pesquisa visou não só à produção e ao intercâmbio de conhecimentos na área relativa à temática em estudo, também promoveu reflexões e discussões acerca de formação em ambientes virtuais, tendo em vista que estudos a distância podem revelar-se como campos que têm se evidenciado como espaços concretos e férteis de formação e que podem priorizar a indissociabilidade entre teoria e prática.

A importância deste estudo não está só no fato de promover reflexões sobre as concepções e o processo formativo de professores, pois viabilizou aos professores-formadores, interlocutores do estudo, a possibilidade de reconstrução de saberes na relação interdependente entre teoria e prática. Diante do exposto, entendemos que esta pesquisa representa, mesmo em proporções mínimas, avanço nas discussões em torno dos cursos de formação de professores em EAD, principalmente, por ser uma discussão relativamente nova no contexto educacional piauiense.

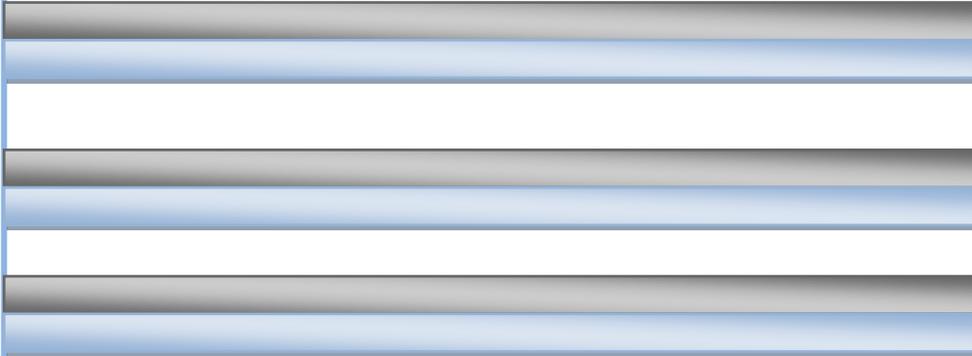
Buscando alcançar os objetivos desta pesquisa, este trabalho organizou-se e desenvolveu-se em três capítulos, seguidos de seção conclusiva, conforme descrevemos a seguir.

O primeiro capítulo, "**Trajetória metodológica: desvelando o caminho percorrido**", caracteriza o caminho metodológico no que diz respeito à natureza e ao tipo da pesquisa; descreve o campo da pesquisa a partir das nossas escolhas e vivências, como também, o perfil dos sujeitos parceiros constante nesse processo. Evidencia, também, a técnica e os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos da análise.

O segundo Capítulo, "**Formação de professores da ead: concepção de docência e ensino e prática pedagógica**", explicita considerações pautadas no paradigma do pensamento do professor; reflexões teóricas sobre a formação de professor, discutindo os limites e as possibilidades da formação inicial no contexto da EaD; evidencia, ainda, colocações sobre o curso de pedagogia no cenário da EaD a partir do que reza seu Projeto Político-Pedagógico; aborda, por fim, as concepções de docência, ensino e prática pedagógica numa visão crítico-reflexiva, partindo do pressuposto que a ação docente pode transformar a sociedade.

O terceiro capítulo, "**Tecendo descrições e análises etnográficas**", apresenta as análises sobre três eixos categoriais: olhares dos professores sobre formação inicial, que discute a concepção de formação inicial e a contribuição da EaD para a formação; olhares dos professores sobre docência e ensino, que trata sobre a concepção de docência, de ensino e ser professor na EaD; e olhares dos professores sobre prática pedagógica, que aborda questões sobre a prática pedagógica como uma ação compartilhada, incluindo aspectos sobre ser professor na EaD.

A seção denominada "**Considerações nem sempre finais**", em formato conclusivo do estudo, contempla uma visão sucinta sobre a dissertação no seu todo, com ênfase nos seus principais achados etnográficos, trazendo reflexões e constatações sobre concepção de docência, ensino e prática pedagógica no âmbito da EaD.



## **CAPÍTULO I**

### **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO**



## **CAPÍTULO I**

### **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO**

“Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade”.

(FREIRE, 1979)

Esta pesquisa está delineada considerando, sobretudo, a concepção expressa por Freire (1979) de que só existe reflexão na relação homem-realidade. Nesse sentido, buscamos uma metodologia que permite a observação do contexto de vivência dos sujeitos e favorece a compreensão das concepções que norteiam as ações cotidianas e os comportamentos dos professores-formadores na relação com a realidade estudada. O presente estudo, entre outras finalidades, objetiva revelar as concepções sobre docência, ensino e prática pedagógica dos professores-formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UFPI. Como ancoragem metodológica, apoia-se na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

A metodologia referida em Minayo (2009) representa a centralidade na intenção dos teóricos, inclui uma discussão epistemológica, que diz respeito a definição do objeto de investigação, associando a apresentação de métodos, teorias e instrumentos de produção dos dados e, como contraponto, que denota o diferencial de pesquisa, inclui a “criatividade do pesquisador”, algo como seu particular formato “[...] de articular teorias, métodos, achados experimentais, observacionais, ou qualquer outro tipo de indagação científica” (p. 19).

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, tecendo considerações sobre a natureza da pesquisa, campo da investigação, os sujeitos da pesquisa, coleta de dados e análise de dados.

### 1.1 Pesquisa: configuração e complexidade

A atividade de pesquisa não é uma tarefa fácil, porém não é impossível de ser realizada. Muitas vezes causa frustrações e, em outras, satisfações, principalmente para o pesquisador iniciante que em seu processo de formação pessoal e profissional não teve a oportunidade de investir nesse empreendimento intelectual, de construção de conhecimento sistematizado e rigoroso. Como afirma Richardson (2009), só aprendemos a pesquisar pesquisando e esse processo pode ser mais compreensível a partir de conversas com pesquisadores mais experientes ou com colegas de caminhada. Mas, só com conversa não é suficiente para realização de uma pesquisa, é necessário “mergulhar” nesse processo, desde a elaboração da proposta até a convivência no campo empírico, vivenciando nossas próprias dúvidas. Então, é nessa interação com os outros pesquisadores e com a realização da própria investigação que aprendemos a pesquisar. Que concretizamos uma pesquisa investigativa.

A pesquisa, a exemplo de toda atividade humana que envolve relação com os outros, com os pares, enfim é uma ação social e se insere num contexto complexo e dinâmico, “[...] a pesquisa é uma atividade inteiramente social, que nos une àqueles cuja pesquisa usamos e, da mesma forma àqueles que a usarão” (BOOTH *et al.*, 2000, p. 325). Desta forma, o pesquisador não deve se inserir no contexto da investigação considerando apenas seus conceitos, suas crenças e seus valores, mas, primeiramente, procurar entender o contexto histórico, social e cultural que envolve o seu campo de pesquisa.

Gil (1999) e Richardson (2009) entendem que a pesquisa social deve contribuir para o desenvolvimento humano, revelando novos conhecimentos no campo social, por isso o pesquisador não deve levar a cabo uma pesquisa apenas por benefício próprio, mas em benefício da solução de um problema prático, inserido em uma realidade social.

Com esse entendimento, sustentamos o nosso estudo na pesquisa qualitativa, que tem como pretensão, longe de estabelecer conceitos definidos e generalizações, analisar a realidade através de um processo de reflexão sobre o objeto de estudo na sua conexão com o mundo real, como referenda Oliveira (2007, p. 60), “[...] a abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito [...]”. Foi à luz deste fundamento que a investigação realizou-se, seguindo a recomendação de que estudos relativos a questões educativas não devem ocorrer fora do seu contexto sociocultural.

Supõe o entendimento de que os sujeitos, participantes da pesquisa, não são vistos como objetos e, sim, como atores sociais, que significam e ressignificam suas ações diárias, por isso, estabelecem uma relação dinâmica e dialógica com o pesquisador. Nesse sentido, “o sujeito historicamente fazedor de ação social contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador” (MATOS, 2010, p.1). É nesta perspectiva que a nossa proposta de pesquisa se insere, visto que, entre suas ações e pretensões descreveu, analisou e caracterizou o problema na sua complexidade e na sua relação com o contexto no qual ocorre. Assim, agindo, o pesquisador se encontra na ambiência da investigação, participando e interagindo em todos os eventos ocorridos no cotidiano pesquisado.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), na pesquisa qualitativa, há uma necessidade de o pesquisador manter um contato direto e prolongado no campo, permitindo, desta forma, uma compreensão das ações e dos eventos observados, na tentativa de apreender e desvelar os significados/sentidos dos comportamentos dos sujeitos, entendendo que as pessoas agem de acordo com suas concepções, crenças, valores e sentimentos. O percurso metodológico deste estudo buscou entender/apreender as concepções de docência, ensino e prática pedagógica que fundamentam as ações dos professores formadores do Curso de Pedagogia na modalidade EaD da UFPI.

Os estudos que referenciam este trabalho definem o termo qualitativo como uma modalidade de pesquisa que na sua essência analisa o fenômeno no contexto social, histórico e cultural, na sua interrelação com a realidade e não de

forma isolada. Adotamos a pesquisa qualitativa como forma de compreender os significados empregados pelos sujeitos no seu convívio, nas ações diárias, como referenda Chizzotti (2006, p. 221): “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”.

A importância da inserção e da partilha para abstrair o verdadeiro significado atribuído pelos sujeitos às suas ações e concepções, na condição de investigador, inserimo-nos na ambiência da pesquisa como forma de compreender e analisar o fenômeno de forma holística, ou seja, apreender o fenômeno na sua totalidade, considerando cada evento, não isoladamente, mas no seu contexto natural de ocorrência, tecendo redes de relações na tentativa de compreender o todo, o objeto da pesquisa. Neste entorno, a escolha por esta abordagem justifica-se, tendo em vista que nossa pretensão inclui o propósito de apreender as concepções de docência, de ensino e de prática pedagógica dos professores-formadores da EaD, a partir de suas vivências e experiências no seu fazer pedagógico, acreditando que as ações docentes são significadas e ressignificadas com base nas suas concepções.

A abordagem qualitativa busca providências à compreensão das ações no seu ambiente de ocorrência, respeitando a história e os aspectos socioculturais das instituições a que pertencem, preocupando-se com seu contexto de ocorrência. Deste modo, mesmo que o investigador utilize instrumentos de vídeo e áudio, é importante que os dados sejam produzidos através do contato direto do pesquisador no local de estudo. Assim, “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A produção dos dados edificou-se em forma de descrições detalhadas de fatos/eventos, respeitando toda a riqueza das transcrições, no que se refere ao modo como definições/concepções são construídas, enfocando o sentido/significado que as pessoas dão as suas vidas e as suas experiências na construção/estruturação do mundo social no seu entorno. Então, nossas abstrações/conclusões foram construídas a partir dos dados, à medida que estes

foram sendo agrupados/organizados, corroborando com esta perspectiva, que Bogdan e Biklen (1994, p. 49) postulam:

[...] a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

É imprescindível que o pesquisador não se furte de participar/compartilhar do ambiente de vivência, nas teias de relações vividas e construídas pelos sujeitos, que se coloque “[...] no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). É essa inserção no ambiente natural da pesquisa que possibilita entender/compreender e retratar, de forma descritiva, os fatos a partir da perspectiva dos sujeitos.

Reiterando a importância de se retratar a visão particular dos participantes em relação ao objeto estudado, dentro de uma abordagem qualitativa, como anunciado, investigamos as concepções sobre a docência, ensino e prática pedagógica que dão suporte aos professores do Curso de Pedagogia na EaD, no ambiente de vivência, onde cada sujeito interage e tem seu papel nas teias de relações, que vão construindo e reconstruindo o sentido da formação de professores. Assim, adotamos como orientação metodológica a etnografia, que requer do pesquisador um envolvimento direto com os sujeitos e com o contexto, a fim de compreender a dinamicidade da vida diária.

### **1.1.1 Pesquisa qualitativa etnográfica**

A etnografia como aporte metodológico, que na sua origem está ligada à Antropologia, busca a compreensão da sociedade sob o ponto de vista das pessoas e dos significados culturais que atribuem ao seu mundo social, sendo necessário observar o que as pessoas fazem, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si. O estudo etnográfico não se reduz a descrever fatos/eventos estudados, mas interpreta-os a partir do seu contexto mais amplo. Assim, o termo etnografia tem sido usado para designar o estudo dos fenômenos sociais a partir de uma investigação em que o pesquisador pode ou não participar

no contexto pesquisado, com o intuito de entender os significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos que vivem e se relacionam neste ambiente. Reiterando o exposto, Rezende (2009, p. 54) faz a seguinte consideração:

[...] como principal característica da etnografia que o etnógrafo pode participar de forma explícita ou veladamente, no cotidiano dos sujeitos por longo tempo, na verdade por todo o tempo que durar a pesquisa, para observar o que ocorre, para registrar todo e qualquer dado disponível que possa completar ou confirmar o estudo [...].

O etnógrafo, no contexto do trabalho de campo, busca compreender as formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas no seu contexto mais amplo, através, principalmente, da observação direta realizada em um período de tempo. O foco do pesquisador é o comportamento social no cenário natural, a partir da perspectiva holística, ou seja, observações e interpretações no contexto da totalidade humana. Os estudos etnográficos têm como princípio básico a participação e a observação em um contexto social, buscando compreender o sujeito e o seu mundo. Como afirma Lima (1996), a etnografia se direciona preferencialmente para os fatos concretos da vida cotidiana, ocupando-se em descrevê-los, assim o etnógrafo tem o compromisso de registrar e refletir sobre a dinâmica da vida dos participantes da pesquisa.

Para Moreira e Caleffe (2006), a etnografia é um método e um ponto de partida, é a interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, assim, os pesquisadores que realizam pesquisa etnográfica visam, principalmente, à compreensão das experiências dos indivíduos, estudando-os da forma mais natural possível e como as pessoas vivem e dão sentido a seu mundo. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, André (1997, p. 5) diz que o “[...] o grupo social é estudado a partir de seus próprios pontos de vistas, suas categorias de pensamento, sua lógica [...]”, é, nesta linha de raciocínio, que a pesquisa etnográfica está sendo desenvolvida como percurso metodológico no estudo das concepções de docência, ensino e prática pedagógica dos professores-formadores da EaD.

Em etnografia, segundo Matos (2001), observam-se holisticamente os modos como os grupos ou pessoas conduzem suas vidas, com o intuito de

revelar, documentar, monitorar, encontrar os significados das ações cotidianas. Assim sendo, a pesquisa em referência se insere na abordagem etnográfica na medida em que estudou o evento no seu contexto natural, na sua totalidade, nas suas múltiplas dimensões, viabilizando o desenvolvimento de uma análise holística do objeto de estudo, através de relatos detalhados dos eventos que ocorreram junto ao grupo investigado.

Implica compreender que os dados coletados não devem perder o ponto chave da etnografia que é descrição densa e contextualizada do fenômeno pesquisado, assim sendo, a pesquisa deve ser planejada a partir das questões propostas pelo investigador. Hammersley e Atkinson (1994) defendem a ideia de que a pesquisa é uma atividade prática que requer um conhecimento sobre o contexto, mas não é simplesmente seguir regras metodológicas, muitas vezes, as hipóteses e as perguntas podem emergir no momento da pesquisa de campo, na interação do pesquisador com o pesquisado. Segundo os mesmos autores, a etnografia começa com o delineamento dos problemas preliminares, que muitas vezes surgem de uma teoria bem fundamentada.

A pesquisa etnográfica apresenta um vasto quadro de informações sobre a vida humana. Fenômeno que não é diferente na educação, na medida em que, no contexto educacional, de acordo com André (1995), esta modalidade de pesquisa é concebida numa abordagem holístico-interpretativa, a partir do entendimento de que o fenômeno educacional, na sua essência, é múltiplo, contraditório, pois envolve sujeitos inseridos na realidade sociocultural, numa dinâmica incessante.

Holismo é entendido por nós como uma abordagem que estuda/interpreta os fatos a partir das redes de relações que estabelecem com o todo, melhor dizendo, as partes não estão isoladas, mas interconectadas com o todo e entre si (MORAN, 2001). Assim, o objeto de pesquisa é estudado/interpretado na sua totalidade, nas redes de interações, respeitando a complexidade que o envolve e as relações que estabelecem com o contexto sociocultural.

A pesquisa etnográfica em educação permite uma investigação da prática pedagógica na sua relação dinâmica, na complexa rede de interações que constitui o cotidiano escolar. Considerando a perspectiva de André (2009), não é uma etnografia no sentido estrito, mas uma adaptação aos estudos em educação, não requerendo uma longa permanência no campo, porém sem perder de vista a

descrição, a análise e a interpretação de um segmento da vida social, que neste caso, é o Curso de Pedagogia na EaD visto dentro do seu contexto maior, a UAB – PI, entendido na dinamicidade em que os sujeitos interagem e significam suas ações cotidianas, enquanto atores sociais, no dia a dia de seu fazer pedagógico e profissional.

Dessa forma, a pesquisa etnográfica interessa-se pelo contexto mais amplo em que ocorrem os eventos, analisando detalhadamente os comportamentos, as vivências e os significados diários da interação social. Implica dizer que o pesquisador e os sujeitos interagem em ambiente real no qual ocorre a pesquisa, por isso, a necessidade de o pesquisador envolver-se diretamente com o campo da pesquisa e com seus aspectos circunstanciais.

Erickson ( Apud ANDRÉ, 2009) chama atenção para as tendências atuais da etnografia em educação, entre estas tendências, ele pontua a criação de registro interativo divulgados na rede, possibilitando a troca e a interação entre os interatores da rede. A esse respeito, com o avanço das TIC, a internet permite a distribuição de informações, viabilizando novas formas de relações e de construção do conhecimento, gerando uma reestruturação do conceito de tempo e espaço.

Vale dizer que no princípio da pesquisa não tínhamos atentado para este viés da etnografia. A necessidade de compreender esta perspectiva da etnografia virtual se deu no processo de exploração no campo de pesquisa, delineando-se uma observação no ambiente virtual de aprendizagem e, com isso, a busca de um entendimento sobre as interações mediadas pelas novas tecnologias. A cada etapa da investigação surgiram questões a respeito da possibilidade de uma etnografia em um campo digital, onde não existisse a interação direta, seguindo, então, o questionamento, como desenvolver uma etnografia no contexto cultural digital? Todas estas dúvidas foram diluídas a partir dos estudos sobre a abordagem da etnografia virtual de Hine (2004) e seguidores.

Segundo Hine (2004), a internet é um ciberespaço que gera cultura e que são geradas por pessoas concretas com objetivos e prioridades contextualmente situados, constituindo-se o campo de estudo etnográfico. É nesta nova direção da pesquisa etnográfica que o nosso trabalho também se enquadra, considerando que o foco de seus estudos é o curso de Pedagogia na modalidade a distância,

em que o processo de docência e ensino não se dá somente no contato direto entre aluno e professor, mas nos ambientes virtuais de aprendizagem, locais que se configuram como uma ambiência de interação e construção de conhecimentos, tanto para o professor quanto para o aluno.

Dizemos, também, que estes ambientes se constituem em lugar de culturas e de diálogos, lugar em que as pessoas ressignificam suas ações e estabelecem teias de relações, criando um espaço de cibercultura. Como afirma Carvalho (2006, p. 7), " [...] a existência de uma sociedade de informação ou sociedade em rede provocou o surgimento da cibercultura como uma dimensão cultural da inserção tecnológica em nosso cotidiano". Compreendemos que a internet favorece a formação de comunidades que permitem o estudo de práticas que significam determinados contextos a partir das inserções/interações dos seus participantes.

Para desenvolver uma pesquisa em ambientes virtuais tendo como sustentação a etnografia virtual, é necessário pensar/refletir sobre alguns princípios apresentados por Hine (2004). Princípios estes que, em certo sentido, fundamentam nossa pesquisa e a discussão que buscamos desenvolver:

- A presença do etnógrafo no seu campo de estudo, combinado com o compromisso com a vida cotidiana dos habitantes desse campo;
- O ciberespaço não necessariamente tem que ser visto como um espaço desconectado com o espaço físico, com a interação direta;
- O estudo da configuração e da reconfiguração de espaços através de interações mediadas, considerando a ideia de uma etnografia ligada a mais de um espaço, no caso da nossa pesquisa, o espaço "virtual" e o "real";
- O constante deslocamento espacial e temporal;
- A etnografia virtual implica uma intensa imersão na interação mediada, aderindo a uma nova dimensão da exploração do uso de um meio e seu contexto;
- As novas tecnologias possibilitam que as relações possam se mover ou não através de diferentes divisões espaciais, assim permitem que pesquisador e seus informantes possam estar juntos ou não no que diz respeito à noção de tempo e espaço;

- A etnografia virtual se adapta ao propósito prático e real de estudar as relações nas interações mediadas.

Estes princípios, como definidos pela autora, demonstram algumas questões importantes no cerne da discussão da etnografia virtual. O fato de o etnógrafo, em algum momento, se encontrar espacialmente e temporalmente separado do participante não significa que o pesquisador irá desprezar o modo de viver dos sujeitos que vivem e convivem no contexto da pesquisa, ao contrário, com as novas formas de interação mediada, a pesquisa pode desenvolver-se em múltiplos espaços de convívio dos sujeitos, fazendo uma interconexão entre o virtual e o real. É este deslocamento espacial e temporal, permitido pelas TIC, que é imprescindível para entender o processo de docência e de ensino a distância. Por isso, a necessidade de circular entre o mundo virtual e o real, entre uma interação direta e uma mediada, sem contudo, perder de vista o objetivo da etnografia que é “documentar, monitorar, encontrar o significado das ações” (MATOS, 2010, p. 2).

Todos esses princípios corroboram nossa escolha por uma etnografia que também se configura como virtual, já que a docência, o ensino e a prática pedagógica nos cursos de educação a distância ocorrem por intermédio da mediação das novas tecnologias da comunicação e informação, transformando a forma de gerenciamento da aprendizagem e da noção de tempo e de espaço da docência, criando, de certa forma, ciberespaço de interação e comunicação entre sujeitos, ou seja, o espaço da escola tradicional ganha os espaços virtuais de aprendizagem.

O uso da etnografia virtual se justifica na medida em que uma parte da observação aconteceu no ambiente virtual de aprendizagem - AVA (plataforma Moodle), utilizado pelo CEAD, com o intuito de perceber a cultura que envolve o processo de docência, de ensino, da prática pedagógica e, conseqüentemente, de ser professor nesta ambiência. Segundo Hine (2004), a etnografia é uma atividade intersticial, tecida a várias outras atividades, assim dizemos que a etnografia que embasou a nossa pesquisa se apresentou com espaços de atividades que ora era digital, ora presencial, alguns momentos eram marcados com interações diretas, outros com interações mediadas, mas todas as atividades

se encontravam tecidas em uma rede de significações que possibilitaram compreender o objeto de estudo de forma integral.

É importante salientar que essa virtualidade etnográfica foi utilizada no processo de investigação, sobretudo porque o objeto de estudo que referencia a pesquisa está diluído em ambientes presenciais (CEAD e polos presenciais) e em ambientes virtuais de aprendizagem (MOODLE). Assim, esta pesquisa circula entre um campo presencial e um campo digital, buscando compreender o comportamento e as formas de produção da docência, do ensino e da prática pedagógica na EaD, que tem como princípio a utilização de aparato tecnológico como forma de mediação entre os atores educativos, sem perder de vista o contato do pesquisador com os espaços de ação e produção de significados realizados pelos sujeitos na sua ambiência cotidiana, abordando a complexidade da vida social.

A vertente virtual da etnografia possibilitou ver o curso de formação de professores na EaD, especificamente o Curso de Pedagogia, de forma mais completa, a partir de um olhar holístico sobre os aspectos e situações que estão neste entorno, seja no campo virtual ou no campo real. Além disso, como afirma Hine (2004), a etnografia oferece a possibilidade de compreensão de como as pessoas interpretam o seu mundo e como organizam suas vidas, por isso, para compreender as relações que se configuram na educação a distância e, também, as concepções de docência, ensino e prática pedagógica que conduzem as ações dos professores-formadores, fez-se necessário essa investigação nos ambientes virtuais de aprendizagem, buscando descrever, compreender e interpretar a realidade construída através das práticas dos professores e dos outros sujeitos (aluno e tutor) inseridos no contexto da educação a distância.

É bem verdade que assim visualizando, assim etnografando, não houve mudança na proposta metodológica que orienta esta pesquisa, uma vez que o viés virtual da etnografia não perde de vista uma investigação no ambiente de convivência, interação e ressignificação das ações do cotidiano dos sujeitos, nem, também, afasta-se da inserção do investigador neste ambiente. Apenas com as transformações promovidas pelas tecnologias da informação e comunicação - TIC, ampliamos o campo de pesquisa etnográfica, sem perder de vista o fio condutor colocado por Angrosino (2009): pesquisa de campo no local de atuação

dos sujeitos, conduzida por pesquisadores que interagem com as pessoas pesquisadas, por isso mesmo personalizada, combinando duas ou mais técnicas de coleta de dados, requerendo do pesquisador, a rigor, um compromisso em longo prazo.

Dessa forma, fazemos um “mergulho no complexo ambiente educacional observado, para atingir uma visão abrangente da dinâmica e das intermediações que ali se efetivaram entre os atores que interagem no cenário educativo” (SCHULTZ; BRZEZINSKI, 2007, p. 89), tornando-se imprescindível que as observações se realizassem, também, no ambiente virtual de aprendizagem, onde ocorre a maior parte do trabalho docente, no que diz respeito à interação entre os atores do processo educativo na EaD: professor, aluno e tutor.

Um desafio, entretanto, sobressaiu-se no decorrer do estudo sobre a concepção de docência, de ensino e de prática pedagógica na EaD, estabelecemos esta relação entre o real e o virtual, ou seja, entre o que o professor pensa, diz e planeja e a suas ações docentes no AVA. Hine (2004) argumenta que o desafio da etnografia virtual é explorar a construção das conexões entre o virtual e o real, diz que os meios interativos desafiam e dão oportunidade de fazer etnografia, contudo, não se pode ver os ciberespaços afastados da conexão com a vida real, com as interações cara a cara, considerando-se que a internet se conecta de forma complexa com os meios físicos em seu entorno. Dessa maneira, é de extrema importância que as investigações, sem perder de vista a totalidade do contexto da EaD, contemplem observações nos encontros presenciais entre professores, tutores e alunos, o dia a dia dos professores-formadores no seu pensar as ações docentes juntamente com seus parceiros e as atividades e interações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

## **1.2 Produção de dados etnográficos**

Desenvolver pesquisa etnográfica requer muita paciência e cuidado do pesquisador, é necessário uma reiterada observação no campo de pesquisa, por isso é imprescindível um planejamento prévio e que esteja de acordo com as circunstâncias na qual ocorrerá a pesquisa. Além disso, “[...] o pesquisador

precisa ser capaz de convencer o público de que sabe o que se passa na comunidade que estuda” (ANGROSINO, 2009, p. 55), por isso é importante uma escolha cuidadosa de técnicas que possam realmente retratar a vida cotidiana do contexto estudado.

A coleta de dados ocorreu no período entre março e dezembro de 2011. Neste espaço de tempo, foram vivenciados muitos fatos que contribuíram para uma análise/interpretação do objeto de estudo. Inicialmente, não é fácil focar o olhar e o ouvir para não perder de vista nosso objetivo, precisamos fazer uma seleção das situações cotidianas que realmente nos interessam, porém sem perder de vista o contexto mais amplo de ocorrência dos eventos.

A partir do que vimos, do que vivenciamos, do que documentamos, como requer a etnografia, organizamos nossa plataforma etnográfica de dados para proceder o trabalho de interpretar/analisar os dados produzidos pelas entrevistas, pelas observações. Para concretizar esse procedimento, organizamos uma cronologia da pesquisa com seus momentos significativos, algumas intercorrências, com o lócus situacional das observações e das entrevistas:

- a) Sistemáticamente, os encontros para apresentação e negociação da pesquisa ocorreram na sede do CEAD, no centro de Teresina, na Praça Saraiva. Inicialmente, dirigimo-nos ao Diretor do referido Centro, a quem apresentamos nossa proposta de investigação, nosso objeto de estudo e salientamos sua colaboração e permissão para que o estudo ali se desenvolvesse, isto é, a fase de produção dos dados. Diante da sinalização positiva da direção, passamos à etapa seguinte de aproximação – apresentação.
- b) A Direção do CEAD e seus auxiliares diretos providenciaram nosso encontro: pesquisador, professores-formadores e os demais representantes de cada setor da instituição. Ter participado deste encontro foi de extrema importância para quebrar o impacto de uma pessoa estranha circulando no ambiente, ser um observador visível trouxe certo conforto para a participação em diversos eventos.
- c) A reunião aconteceu conforme previsto, e nos surpreendeu pelo interesse externado por todos em abraçar a ideia e colaborar na produção dos dados. Nesta reunião, ficou firmado que os professores-

formadores seriam cinco, número que se manteria até findar nossa permanência no CEAD.

- d) Passamos a visitar o CEAD com certa frequência e podemos observar encontros, em que todos os sujeitos do ato educativo participavam. Encontros dessa natureza aconteciam no auditório com o fim de discutir questões relacionadas ao processo ensino e aprendizagem. Esses encontros revelam-se espaços férteis para o desenvolvimento da observação, visto que, nas suas programações o coordenador do Curso, Coordenador de tutoria, os tutores presenciais e a distância, professores-formadores e alunos discutem questões referentes à docência, ao ensino e à prática pedagógica. O primeiro encontro ocorreu no dia 26 de abril de 2011, com a participação da Coordenadora do Curso, Coordenadora de tutoria, os alunos que estavam em trabalho de TCC (trabalho de conclusão do curso) juntamente com seus orientadores, com a finalidade de ver os alunos que estavam no processo de construção da monografia, a fim de definir a data da defesa e também discutir a resolução que regulamenta as atividades complementares. No dia 04 de maio de 2011, aconteceu um segundo encontro entre Coordenadora do Curso, Coordenadora de tutoria e professores-formadores com a finalidade de discutir e fazer as devidas alterações no PPP para encaminhar ao setor responsável pela análise e aprovação. No dia 02 de agosto de 2011, ocorreu a terceira reunião entre Coordenadora do Curso, Coordenadora de tutoria, professores-formadores e tutores com a finalidade de discutir a participação dos tutores nos fóruns, nos encontros presenciais e no processo de avaliação dos alunos. No dia 20 de setembro de 2011, aconteceu um encontro entre Coordenadora do Curso, Coordenadora de tutoria, professores-formadores e tutores, com o fim de apresentar as disciplinas do bloco pela manhã; à tarde, o encontro ocorreu no laboratório de informática para organizar e postar as atividades na plataforma.
- e) Além destes encontros, visitamos o ambiente virtual de aprendizagem, não de todos os polos, mas, pelo menos, uma turma de cada professor,

onde observamos a organização da disciplina, os materiais postados, as atividades realizadas, as ferramentas utilizadas e a forma de uso das mesmas e, por fim, o processo de interação e de diálogo desenvolvido ao longo da disciplina pelos professores-formadores, pelos tutores e pelos alunos.

- f) Nestas nossas visitas ao CEAD, incluíam-se as que se destinavam à realização das entrevistas com os professores-formadores que, em geral, se efetivou no turno da manhã. Previamente ficava combinado com cada professor o dia, o horário e a sala onde ocorreria a entrevista. Todas as entrevistas negociadas foram efetivadas, destacando-se a presteza dos professores-formadores em participarem do processo.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa e com o CEAD, como contexto mais amplo, ocorreu no momento da apresentação do projeto de pesquisa, em uma reunião que estavam presentes o Diretor do Centro, Coordenadores dos Cursos, Coordenadores de Tutoria e os professores. Este momento foi de grande importância para a investigação, uma vez que os sujeitos passaram a ter ciência do teor da pesquisa, dos objetivos, aceitando a minha presença, como pesquisadora, neste ambiente, permitindo o acesso livre ao campo e as informações, passo de extrema importância para se desenvolver a pesquisa etnográfica, pois o acesso ao contexto/ambiente de investigação contribuirá para que o pesquisador possa desenvolver a observação participante e estar presente em todos os eventos/fatos relevantes para chegar à compreensão dos significados das ações e comportamentos dos sujeitos e, conseqüentemente à solução do problema proposto.

O momento mais significativo nessa discussão do projeto foi quando um professor pontuou a necessidade de estudo sobre a EaD, para que as pessoas que atuam nesta modalidade possam compreender, de fato, o processo de ensino e a relação entre professor-tutor e o professor-formador, concluindo sua fala para a significância de se discutir a docência na EaD.

Ter participado desta situação foi de extrema importância para quebrar o impacto de uma pessoa estranha circulando no ambiente, proporcionando certo conforto para a participação em diversos eventos. Apesar de alguns

questionamentos e da não compreensão da proposta de pesquisa, por parte de alguns professores do Centro, os professores-formadores do Curso de Pedagogia, sujeitos da pesquisa, compreenderam a proposta e se mostraram receptivos a todo o processo.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, que se preocupa com uma descrição densa e holística do evento estudado, no sentido de descrever os eventos na sua complexidade, nas teias de relações que estabelecem entre eles, na tentativa de compreender o objeto de estudo na sua totalidade, requer, desta forma, um contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado, através, como afirma Angrosino (2009), do uso de múltiplas técnicas com o intuito de reforçar as conclusões do estudo, proporcionando a apreensão da realidade de forma mais completa.

Segundo Oliveira (1996), o olhar e o ouvir se complementam e constituem a nossa percepção da realidade estudada na tentativa de construção do conhecimento, por isso, utilizamos a observação, a entrevista e análise de documentos, técnicas que se complementaram e que favoreceram a coleta, a análise e interpretação dos dados.

### **1.2.1 Observação participante e o diário de campo**

Observar é uma atividade presente em todo ato do ser humano, estando presente em todos os momentos de vivência do homem, observamos como forma de admiração, de espanto, às vezes, sem nenhum senso crítico, apenas por estar no mundo, mas, a observação como procedimento científico não é apenas um ato de contemplação, é um ato metódico que requer uma reflexão acerca do fato observável. Neste sentido, a observação, como técnica principal da pesquisa etnográfica, permite ao pesquisador um contato mais direto com o contexto, os sujeitos e os eventos, permitindo uma compreensão mais significativa e holística do objeto a ser estudado. Segundo Angrosino (2009, p. 34),

a observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são

capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

A observação na pesquisa etnográfica exige um contato direto com o campo, buscando perceber todos os fenômenos que ocorrem na ambiência na qual o pesquisador está inserido, memorizando-os para anotá-los, se for o caso, ou registrando. Exige do pesquisador um exercício constante que envolve sua percepção sobre as informações e suas anotações densas no diário de campo, levando-o sempre a um diálogo entre suas concepções e crenças sobre o fenômeno estudado e os fatos do jeito que eles se apresentam na vivência e experiência dos participantes da pesquisa.

Segundo Hammersley e Atkinson (1994), a observação participante implica a participação no mundo social, sendo que o papel do pesquisador é refletir sobre o produto desta participação, para tanto o pesquisador precisa olhar atentamente em busca dos dados pertinentes para o estudo realizado. Estes dados são descritos e, além disso, são analisados e interpretados com base em teorias definidas pelo pesquisador, por isso, os olhares do etnógrafo não é neutro, mas conduzidos por teorias, crenças, valores e pelo próprio objeto de pesquisa.

A esse respeito, observação não é apenas um estar no campo, mas um trabalho que envolve olhares aguçados, memória e descrição, sobre este aspecto Beaud e Weber (2007, p. 97-98) ponderam que a observação:

Supõe um vai e vem permanente entre suas percepções, sua explicitação mental, sua memorização e o caderno (seu diário de campo) no qual faz suas anotações. É uma vigilância aguçada por informações exteriores e questões que evoluem à medida que seu trabalho avança. É uma ferramenta de descoberta e de verificação.

Reiterando o que afirmaram os autores, podemos constatar que a observação foi um momento de “mergulho” no contexto do CEAD e mais especificamente do curso de pedagogia. Constituiu uma ferramenta de descoberta/apreensão das relações que os sujeitos estabelecem no dia-a-dia do Centro, do real sentido que atribuem a EaD, dos problemas encontrados na modalidade, das dificuldades de trabalhar com o ambiente virtual de

aprendizagem, a atuação do tutor, entre outras questões que se revelaram em quase todas as falas dos interlocutores.

Estas questões e outras foram se revelando no momento das observações, em que, em alguns momentos, houve um envolvimento num ambiente de interação com os sujeitos, buscando entender a real situação do contexto, para tanto, foi preciso conquistar a confiança da comunidade deixando claro para todos os objetivos da pesquisa. Diante deste contexto de interação, o cuidado que o pesquisador deve ter é de não se envolver afetivamente esquecendo-se da objetividade que toda pesquisa exige (RICHARDSON, 2009).

Neste sentido, a observação viabilizou nosso envolvimento com as atividades formativas no curso em referência, contribuindo para uma construção de sentido e significados das ações e comportamentos dos sujeitos pesquisados, permitindo uma compreensão sobre as concepções de docência, ensino e prática pedagógica, que norteiam o ser professor no Curso de Pedagogia em EaD. Desse modo, as observações ocorreram em diferentes momentos, que são apresentados no QUADRO 1.

**QUADRO 1 : Eventos observados**

| <b>Situações observadas</b>                |  |
|--|--|
| <b>Encontros entre os professores</b>      | Os encontros entre os professores-formadores acontecem na sala da coordenação do curso, onde discutem, algumas vezes, o formato do curso; outras vezes, ficam nos seus computadores fazendo seus trabalhos na plataforma ou elaborando algum material.                       |
| <b>Reuniões pedagógicas</b>                | Ocorrem no CEAD, no início de cada bloco, objetivando apresentar o plano de curso das disciplinas, orientação para os professores-tutores. Estão presentes neste momento os professores-formadores, os professores-tutores, coordenador do curso e o coordenador de tutoria. |
| <b>Reuniões com os professores-tutores</b> | Ocorrem no CEAD, com o coordenador do curso, coordenador de tutoria e os professores-tutores, com o objetivo de falar sobre o processo de tutoria, reclamações dos alunos e dos professores-formadores.  |
| <b>Aulas virtuais</b>                      | Acompanhamento das atividades no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, sob a responsabilidade do tutor a distância; em alguns momentos, o professor-formador participa.   |
| <b>O dia a dia do CEAD</b>                 | Observamos o cotidiano do CEAD, as relações, comportamentos, com o objetivo de compreender a organização da instituição na interface com o contexto social.  |

Notamos que os eventos observados são variados, dando oportunidade para observar/analisar holisticamente o objeto de estudo, buscando entender a concepção de docência e ensino dos professores-formadores na sua ação diária de ser professor e na relação com os outros sujeitos que participam da atividade docente na Educação a Distância. Todos os eventos citados são importantes para entender os significados das ações dos sujeitos nesses momentos que configuram a docência, o ensino e a prática pedagógica na EaD e como estes interagem com os outros no processo de construção e ressignificação do ser professor na modalidade em referência.

Através desses eventos, observamos não só o curso de Pedagogia, mas todo o contexto e pessoas que ali convivem, construindo relações e significando ações. Neste meandro constatamos não só os laços afetivos que se efetivaram dentro do Centro, mas as significações que os sujeitos atribuem à EaD, expressas através de conversas informais, descontraídas, com pessoas que participam do contexto estudado, onde externam de forma muito tranquila a sua impressão sobre a EaD:

[...] achava que os cursos nessa modalidade não tinham seriedade, achava que tudo era facilidade e brincadeira. Depois de começar a trabalhar no CEAD e, também, fazer um curso de extensão na modalidade, vi que não é bem assim, existe estudos cobranças, seriedade, Hoje acredito nas possibilidades dos cursos em EaD formar professores capazes de transformar a sua prática. (Técnica em assuntos educacionais)

Esta fala ocorreu cercada de confiabilidade e articulação entre o pesquisador e parceiros, demonstrando tranquilidade para expor seus pensamentos e sentimentos referentes à modalidade. Reiteramos, desta forma, que a observação etnográfica deve ocorrer em um ambiente de interação e confiança, extraindo dos sujeitos o real significado das suas ações. Esta aproximação do pesquisador com o contexto estudado permite que cada situação se expresse como fonte de informação acerca do fenômeno estudado.

Nos encontros pedagógicos, foram reveladas, além das concepções sobre a docência, o ensino e a prática pedagógica, angústias, insegurança, insatisfação,

com o encaminhamento em relação a algumas situações vividas pelos professores-formadores. Estes encontros foram marcados em alguns momentos, por silêncio, cada qual no seu computador preparando material, respondendo *e-mail* de alunos e tutores. Em outros momentos foram marcados por discussões sobre andamento das disciplinas e do curso, reclamações sobre a condução da disciplina pelo professor-tutor, sobre o processo de avaliação e, principalmente, pela necessidade de estabelecer momentos de reflexão da comunidade que faz parte do CEAD com o intuito de ressignificar algumas ações que norteiam sua prática pedagógica.

As reuniões com os professores-tutores eram realizadas sempre pela coordenadora do curso e pela coordenadora de tutoria e, às vezes, com a presença de algum professor-formador, discutindo sempre a atuação do professor-tutor na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto abordado diz respeito à atuação do professor a distância nas atividades dos fóruns. Esses professores precisam interagir constantemente com os alunos e que esta interação seja mais instigadora, reflexiva e não do tipo “parabéns”, “você respondeu bem a questão”. Que sejam instigadas a interação e a cooperação entre os alunos para que os fóruns não se tornem apenas um lugar para postar as atividades ou respostas prontas e muitas vezes copiadas dos materiais impressos. Este retorno para os alunos no fórum e no *chat* deve ser imediato e constante. Sobre o professor-tutor pontuaram as reclamações dos alunos que vão aos polos e não têm aula, então colocaram a necessidade de o professor-tutor complementar o processo, tornando-o mais criativo e interativo.

Na observação no ambiente virtual de aprendizagem, assumimos o papel de observador não participante, não houve um envolvimento, uma relação mais efetiva, como ocorreram em outros momentos da observação. Seguimos Angrosino (2009, p. 75) ao definir esta categoria como aquela em que “o pesquisador é conhecido e reconhecido, mas relaciona-se com os ‘sujeitos’ da pesquisa apenas como pesquisador”. Escolhemos assumir este papel como observador não participante para não interferir diretamente no processo e provocar mudanças nas ações e interações diárias no ambiente, tampouco na participação dos alunos, professores-tutores e professores-formadores.

Ilustrativamente apresentamos uma forma de acesso ao ambiente Moodle, no caso, uma apresentação do Curso de Pedagogia na EaD.

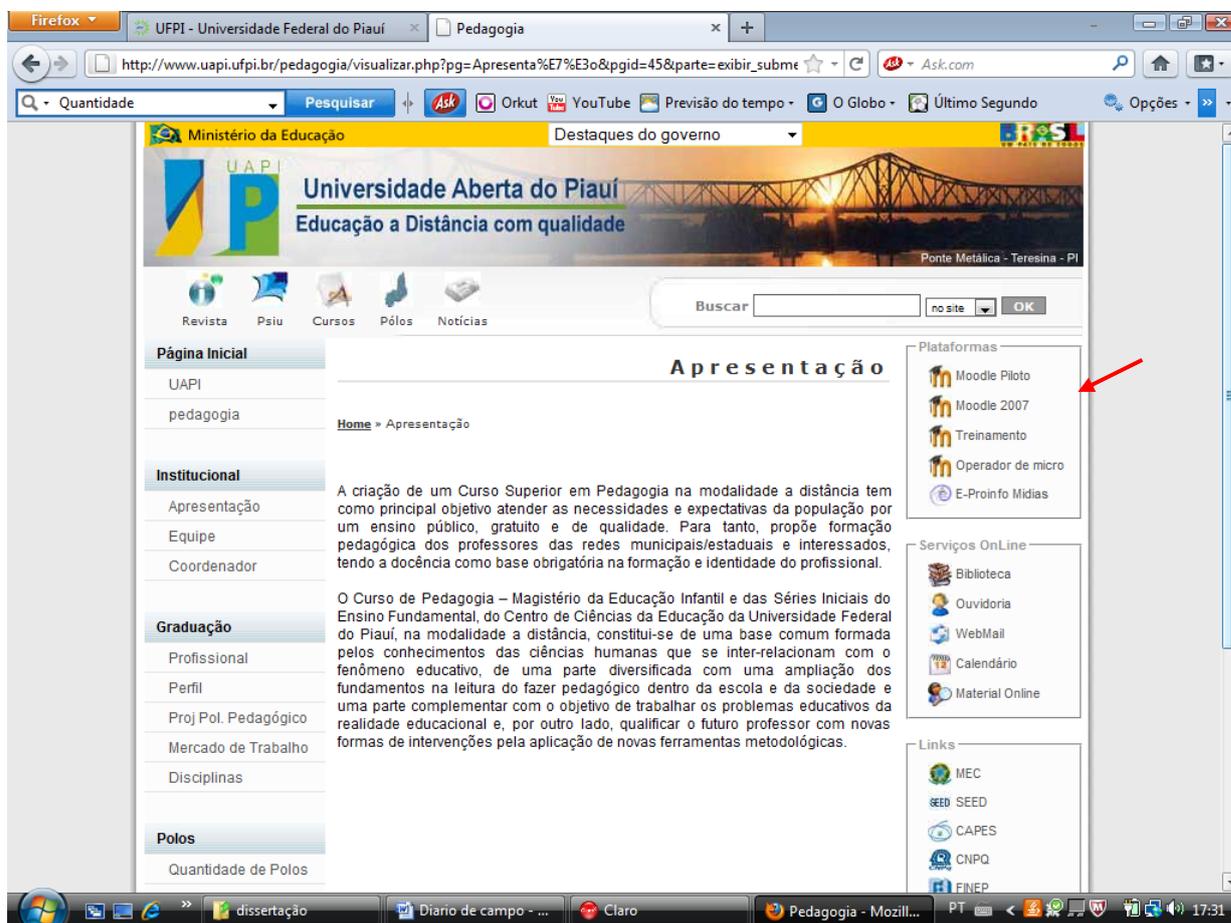


FIGURA 1: Apresentação do curso de Pedagogia  
Fonte: Moodle.ufpi.br (2011)

Esta ilustração apresenta uma interface que mostra várias informações para o usuário, entre elas a apresentação do Curso de Pedagogia, registrando sua finalidade, organização e objetivos. À esquerda da página, na parte superior, apresenta o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, identificado como MOODLE 2007, acesso que possibilita a interação aluno-professores, a fim de construir conhecimentos pertinentes às atividades docentes e discentes. Na parte inferior mostra alguns *links* que podem ampliar as informações dos usuários sobre a Universidade Aberta do Piauí.

A FIG. 2 , que se segue, revela momentos das reuniões pedagógicas entre os professores-tutores e os professores-formadores com o objetivo de apresentar as disciplinas.



FIGURA 2: Reuniões pedagógicas entre professores-formadores e professores-tutores.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

As reuniões pedagógicas aconteceram no decorrer da pesquisa, sendo que esta em epígrafe ocorreu antes do módulo iniciar, oportunidade de efetivar um planejamento partindo de uma construção coletiva, o que nem sempre acontece, visto que, por vezes, os professores-formadores apresentam o programa da disciplina já com o cronograma e todas as questões definidas, sem nenhuma participação do professor-tutor. O que há é colocação de dúvidas, alguns questionamentos, mas, como já registramos, sem a participação do professor-tutor neste processo de construção do planejamento, cabendo a ele executar o que foi planejado.

Estes registros expressam comportamentos, sentimentos, pensamentos e concepções dos sujeitos observados, que descrevem algumas situações, que suscitam várias reflexões acerca das concepções que norteiam o processo de ensino no curso de Pedagogia na modalidade em EaD. Como se configura o processo de ensino na EaD? Qual o papel do tutor neste processo? Deve

acontecer algum encontro presencial entre o professor-formador e o aluno? Como deve acontecer o planejamento das disciplinas? E por fim, a questão que mais interessa a este estudo, qual a concepção de docência, ensino e prática pedagógica do professor-formador na modalidade a distância?

Como instrumento para acompanhar as observações, usamos o diário de campo com o objetivo de registrar de forma sistemática, cuidadosa e detalhada todos os eventos observados. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) conceituam as notas de campo como “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados”, desta forma, é uma descrição interpretativa que se configura em uma narrativa, visando conhecer o significado local das ações, a partir da perspectiva dos atores, buscando detalhar o comportamento, os olhares, os gestos, as interações, tudo que envolver a ambiência da observação.

No início da observação, não é fácil selecionar o que e como registrar, são tantos fenômenos que muitas vezes o pesquisador se perde nesse emaranhado de situações, em que o pesquisador deve descrever suas impressões sem perder de vista as impressões, sentimentos e comportamentos dos sujeitos expressos nas suas ações cotidianas, haja vista que as narrativas do diário de campo são representações das situações vividas/experienciadas pelos sujeitos, que precisam se encontrar nestes relatos, por isso, conotam uma interação entre o pesquisador e o interlocutor.

Assim, o diário de campo é uma tradução interpretativa de tudo que é observado no campo da pesquisa. Neste sentido, Hammersley e Atkinson (1994) dizem que as notas de campo configuram a atividade central na pesquisa etnográfica, por isso, o pesquisador deve ter maior cuidado e consciência, para que as anotações não sejam insuficientes para resolver o problema de pesquisa e expressem objetivamente os eventos e fatos a partir das ações dos sujeitos.

### **1.2.2 Entrevista aberta**

A entrevista foi usada como uma técnica que na interface com a observação, complementou as informações percebidas pelo pesquisador neste momento. Esta técnica permite uma interação direta e uma inserção do

pesquisador no ambiente do sujeito entrevistado. A esse respeito, Oliveira (2007, p. 86) afirma:

A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que está pesquisando... devem ser adequadas às especificidade de cada grupo para que obtenha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa.

A entrevista aberta possibilita uma análise mais detalhada das informações obtidas na medida em que expressa as concepções dos sujeitos sobre o objeto estudado, permitindo que o pesquisador relacione os dados presentes nos escritos do diário de campo, que são narrativas do pesquisador, e dados transcritos da entrevistas. Para tanto, o pesquisador deve ter cuidado para não conduzir as repostas do entrevistado para o que ele deseja, deixando-o falar mais livremente.

Richardson (2009) considera a entrevista como uma forma de comunicação favorecendo uma apreensão do pensamento e das concepções dos indivíduos. Juntamente com a observação participante, contribui para compreensão do significado que os sujeitos atribuem aos eventos e fatos da sua vida cotidiana.

Vale ressaltar que para atender o objetivo de obter informações mais detalhadas e precisas sobre o objeto estudado e para favorecer uma maior interação entre o pesquisador e os participantes, assim como para esclarecer sobre possíveis significados que ficaram incompreendidos na observação participante, o pesquisador deve mostrar-se paciente, saber ouvir e perceber os gestos, entonação de voz, postura, enfim todos os sinais não-verbais tão importantes para uma compreensão, na perspectiva etnográfica, do que o entrevistado quis dizer.

A entrevista aberta deve ocorrer em um ambiente amigável e de confiança, em que a interação flua de forma mais natural possível. A exemplo de situações ocorridas em ambientes de confiança, um interlocutor ao marcar o dia da entrevista pergunta: “a entrevista seria individual ou em grupo? É a mesma entrevista para todos”? Respondi que é uma entrevista individual e que o roteiro

seria o mesmo para os professores. Então, ele expressa uma preocupação em relação à identificação dos participantes na pesquisa, chamando atenção para o uso do gênero, tempo de serviço na EaD e outros elementos que possam identificá-los.

Este relato exemplifica situações em que um interlocutor necessita estabelecer uma relação amigável e interativa, para que possa sentir-se seguro e confiante e assim, relatar os seus pensamentos mais íntimos, que não revelaria para o grupo como um todo. É importante que a liberdade de expressão do entrevistado seja respeitada, para que possa abstrair deste momento as informações, concepções e significados relevantes para o estudo em referência.

Neste estudo, realizamos a entrevista aberta, apresentando algumas questões apenas como roteiro para a entrevista, sem perder de vista o problema e os objetivos da pesquisa, porém garantindo a liberdade e a flexibilidade na condução da mesma. Participaram da entrevista 5 (cinco) professores-formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Diretor do Centro, objetivando, segundo Angrosino, “[...] sondar significados, explorar nuances” (2009, p. 62), buscar compreender as ações dos sujeitos no seu contexto mais amplo, sem perder de vista a visão dos fatos na sua totalidade.

Angrosino (2009), Marconi e Lakatos (1999), Gil (1999) e Richardson (2009) chamam atenção para alguns cuidados que o pesquisador deve ter na condução da entrevista aberta: a) manter um ambiente amistoso e interativo; b) o entrevistado deve ter ciência da finalidade e objetivos da pesquisa; c) as questões devem ser claras facilitando a leitura do pesquisador e compreensão do entrevistado; d) evitar sinais não verbais que indiquem cansaço, desinteresse, pressa ou desaprovação; e) começar a entrevista com um bate papo para quebrar o gelo; f) facilitar o processo da entrevista retomando o que foi dito pelos sujeitos, fazendo com que haja um aprofundamento dos pontos importante para a pesquisa, sem perder a espontaneidade. Estes cuidados irão favorecer um ambiente de entrevista mais interativo, amigável e sem hostilidade, permitindo uma coleta de dados mais significativa para os estudos.

As entrevistas foram conduzidas, todas com o roteiro previamente estabelecido, mas sem perder a flexibilidade e a liberdade que requer a entrevista aberta, acrescentando outros questionamentos, pertinentes ao objeto de estudo, à

medida que ocorria. Foram realizadas no CEAD, com data e horário marcados previamente pelos participantes. A única dificuldade encontrada, em algumas entrevistas, foi disponibilidade de salas para a realização das mesmas, lugar adequado sem interrupções do ambiente externo (barulho de carro, de buzina, de carro de som, celular tocando) para que pudesse fluir livremente. Mesmo assim, esta atmosfera de ruídos não impediu os relatos ricos de informações e que contribuíram com a natureza do estudo.

### **1.2.3 Consulta documental**

A pesquisa etnográfica, em busca da compreensão dos fatos a partir das ações dos sujeitos no seu ambiente natural, deve buscar outras fontes de coleta de dados com o intuito de confirmar as evidências presentes na observação e na entrevista, assim a análise documental atende a este propósito. Angrosino (2009) esclarece que para os estudos etnográficos é importante triangulação de técnicas de coletas de dados a fim de confirmar as conclusões obtidas durante o trabalho de investigação. O mesmo autor ainda coloca que “[...] a boa pesquisa etnográfica depende de uma composição de fontes de observação, de arquivos e de entrevista” (2009, p. 71). É com esta intenção que a análise documental se configura uma técnica importante para o propósito deste estudo.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) salientam que o pesquisador antes de realizar qualquer análise dos conteúdos de qualquer documento deve ter informações sobre o mesmo, não perder de vista que todo documento foi escrito por alguém, em determinado momento e para atender uma finalidade. Estes cuidados permitirão uma análise mais criteriosa e contribuirão para que o estudo represente o real significado que os sujeitos atribuem as suas ações.

Para atender os objetivos desta pesquisa, analisamos os documentos oficiais, como os pareceres que regulamentam a EaD e os Cursos Superiores, a Lei de Diretrizes e Base 9394/69; o Referencial de Qualidade da EaD; o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia a distância, a matriz curricular, e outros documentos (plano de curso, avaliação) produzidos pelos professores-formadores que caracterizem a sua concepção de docência e ser professor na EaD.

### 1.3 Campo da pesquisa: escolha e descrição

O trabalho de campo associa-se ao espaço natural em que os investigadores na pesquisa qualitativa usam para coletar/produzir seus dados. O campo de pesquisa é um espaço de vivência cotidiana dos sujeitos, lugar de relações, interações, trabalho, onde as pessoas constroem e significam suas ações. É um lugar de encontro/interações entre os sujeitos e o pesquisador, necessitando estabelecer, aos poucos, relação de confiança e parceria para coletar os dados, respeitando a privacidade dos participantes da pesquisa. A sua convivência e o nível de interação é que determinam a qualidade deste trabalho. Bogdan e Biklen (1994, p.113) revelam que o trabalho de campo, a inserção no ambiente da pesquisa, exige a compreensão de um verdadeiro paradoxo:

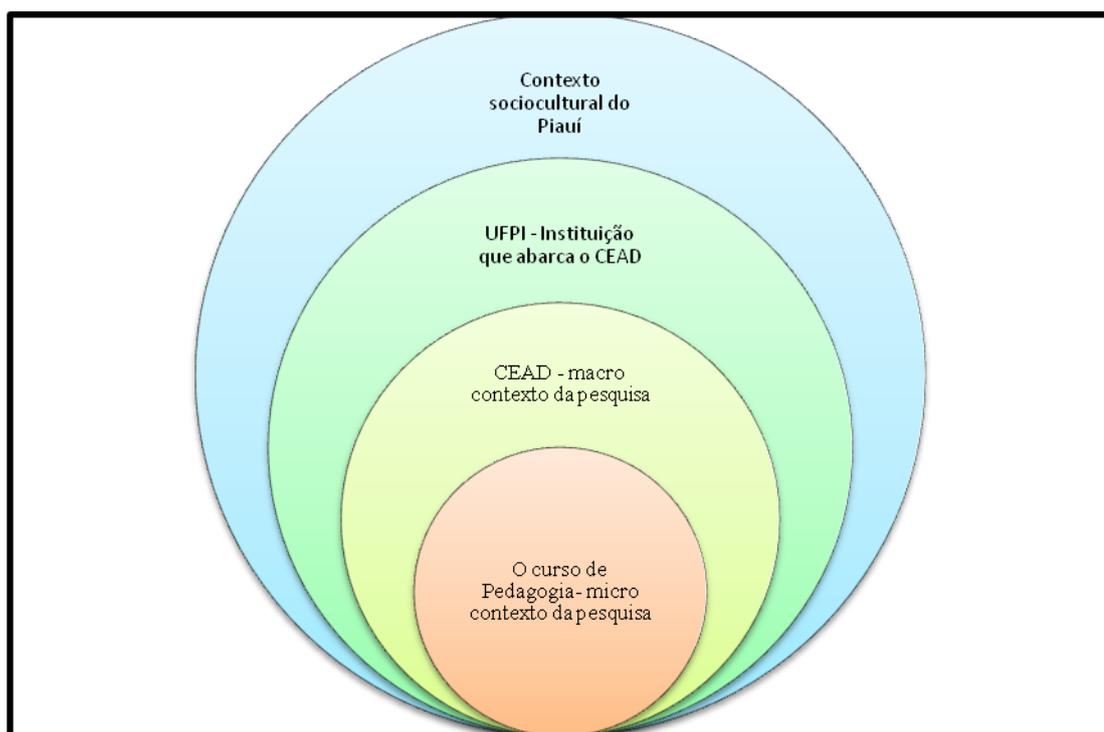
Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua estar do lado de fora, Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo com o sujeito, embora não tente ser necessariamente ser como ele. Pode participar das suas atividades, embora de forma limitada, sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatus. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa como ele. É empático e, simultaneamente, reflexivo.

Manter o vínculo é primordial para a pesquisa etnográfica, por isso a importância de seguir um senso ético, buscando criar um ambiente de familiaridade no decorrer das investigações (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994), neste sentido, tanto os sujeitos pesquisados deverão ter conhecimento sobre o teor da pesquisa, quanto o pesquisador precisa se familiarizar com a forma de agir e de pensar dos sujeitos.

Partindo de alguns critérios referendados em Angrosino (2009), a escolha do campo da pesquisa considerou, em primeiro lugar, que o Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD ofereceu condições para que o objeto de estudo fosse investigado, notadamente pelo fato de tratar-se de um Centro que se destina à educação a distância; em segundo lugar, que a temática voltada para EaD tenha crescido muito, mas as pesquisas no Centro não contam com o mesmo crescimento, quantitativamente considerado; em terceiro lugar, o CEAD e seus polos localizam-se em regiões de fácil acesso, o que viabilizou o

desenvolvimento da observação participante enquanto técnica etnográfica de coletas de dados, assim facilitou a realização das entrevistas. Como forma de caracterizar o CEAD, estruturamos o QUADRO 2, apresentado a seguir.

**QUADRO 2:** Figura Ilustrativa do Campo de Pesquisa



O QUADRO 2 contém o delineamento do campo de pesquisa, no caso a UFPI como contexto referencial-institucional, o CEAD enquanto macro contexto e o curso de Pedagogia como micro contexto, onde realizamos as observações, sem desvinculá-los, porém, dos demais âmbitos mencionados. A UFPI como instituição que abarca o CEAD e que regulamenta o curso de Pedagogia na EaD; no seu entorno, o contexto social, que, a partir de uma necessidade, gerou a possibilidade da criação/atuação do CEAD. Com isso, realçamos que o campo de pesquisa etnográfico não pode ser estudado isoladamente, mas, sobretudo, na interdependência com o campo sociocultural do estudo.

### 1.3.1 Descrevendo etnograficamente o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí- CEAD

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Aberta e à Distância - CEAD da Universidade Federal do Piauí, no curso de Licenciatura em Pedagogia. As investigações ocorreram no próprio CEAD, lugar de encontrar com os professores-formadores no contexto das suas ações diárias, porém não perdemos de vista as nuances do trabalho pedagógico na modalidade a distância.

O CEAD localiza-se na Rua Olavo Bilac, n. 1148, Centro/Sul, na cidade de Teresina-Piauí, no prédio da UFPI onde funcionou a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí-FAFI. É um prédio com três pavimentos, no térreo se concentra o setor administrativo, a coordenação dos projetos: Um Computador por Aluno-UCA, o PENAP e o projeto de Extensão em Gênero e Diversidade, o auditório onde ocorrem as reuniões, palestras e alguns eventos de confraternização e o pátio que é utilizado como estacionamento. Nos andares superiores estão as salas de coordenação dos cursos, a sala dos professores, duas salas de aula (utilizadas para algum evento como formação de tutores, reuniões,) e o laboratório de informática. (FIG. 3)



FIGURA 3: Prédio do CEAD/UFPI  
Fonte: Assessoria do CEAD (2011)

O CEAD está ligado ao sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, que foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial.

Com o reconhecimento da EAD na legislação educacional vigente, a discussão sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil passou a fazer parte das prioridades do Ministério da Educação. Segundo Franco (2006, p. 28),

[...] já houvera rejeição quanto a criação de uma universidade aberta brasileira, e mesmo pelo fato que em termos orçamentários, a criação de uma nova instituição nesses moldes seria algo extremamente complicado, era necessário adotar-se uma política que incentivasse a criação de universidades bimodais (presenciais e a distância).

A partir das experiências de EAD desenvolvidas nos últimos anos pelas universidades públicas brasileiras, o Ministério da Educação retomou a discussão sobre a possibilidade de organização de uma Universidade Aberta, que teve como ponto de partida a criação do Fórum das Estatais, em 2004, com o objetivo de propiciar espaço de diálogo e interlocução entre o Ministério da Educação, Governo Federal, Estatais Brasileiras e demais membros da comunidade social brasileira, para análise e debate das questões estratégicas ligadas ao desenvolvimento sustentável do País, com especial destaque à busca de soluções para problemas ligados à educação.

Por intermédio da Secretaria de Educação a Distância do MEC, foi elaborado o projeto Universidade Aberta do Brasil, representando a convergência de esforços das instituições participantes do Fórum, como as empresas estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes). Entre as finalidades do Sistema UAB, destacamos as quatro vertentes que se sobressaem:

- Ampliando o acesso à educação superior pública;

- Reduzindo as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- Estabelecendo amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- Fomentando o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Em consonância com essas demandas, foi criado pela Universidade Federal do Piauí o Centro de educação Aberta e a Distância - CEAD, responsável por todos os projetos de cursos nesta modalidade. Os cursos de Educação a Distância foram criados em parceria de consórcio entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, inclusive com a participação da UFPI, UESPI e IFPI, com o intuito de atender e ampliar o acesso à educação superior pública, de acordo com as finalidades do Sistema UAB. No Piauí, em termos expansionistas, o referido sistema atinge atualmente 33 (trinta e três) municípios, sede dos Polos Presenciais, conforme expresso na Figura 4.



FIGURA 4: Mapa dos polos presenciais no Piauí  
 Fonte: [www.uapi.ufpi.br](http://www.uapi.ufpi.br)

De acordo com a configuração territorial do Estado do Piauí, onde já existe polo da EaD, percebemos que a expansão da educação superior tem se ampliado e se intensificado, permitindo a esse contingente de novos sujeitos que se beneficiem com a formação superior, oportunidade que, como os interlocutores reconhecem, até bem pouco tempo parecia improvável, principalmente pela

condição econômico-financeira que não lhes permitia estudar em centros mais distantes de seus municípios.

Podemos constatar que o CEAD se apresenta como uma instituição que proporciona a ampliação de ofertas de cursos de formação inicial e continuada para professores em 33 (trinta e três) Municípios do Piauí, proporcionando a qualificação profissional dos professores e, conseqüentemente, atendendo os anseios da sociedade por uma educação pública e de qualidade.

Através das observações, fica constatado que a EaD possibilita a inclusão social de grande parte da população piauiense, favorecendo um processo de mudança social e educacional nos Municípios sede dos polos e em regiões vizinhas, na medida que cumpre com o objetivo do projeto UAB, principalmente no que diz respeito à formação de professores para atuar na Educação Básica. Esta constatação fica evidente na fala de alguns sujeitos:

A EaD veio contribuir para que muitas pessoas tivessem acesso ao ensino superior. Pessoas que moram em regiões distantes e que não têm condição financeira, mas que têm potencialidade e possibilidades para se desenvolver profissionalmente, podem agora com a EaD, frequentar um curso superior, mudando a realidade educacional do seu município. (Aluna concluinte do curso de Pedagogia)

O Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí é a unidade de ensino que está gerenciando todos os programas e projeto de educação a distância, desde curso de graduação, passando pela especialização, até curso de aperfeiçoamento e extensão. Então, nesse contexto nós achamos que o Centro tem contribuído de uma forma ímpar para a inclusão social de muitos jovens que estão morando no interior e não tinha a menor chance, a menor condição de frequentar uma universidade pública. (Funcionário do Centro)

Desempenha o papel de inclusão social, o que é esse papel de inclusão social? É papel exatamente de dar oportunidade ao filho do vaqueiro, tá! Ao filho da lavadeira, ao filho do pequeno comerciante, que mora lá em Piripiri, que mora em Alegrete. (Funcionário do Centro)

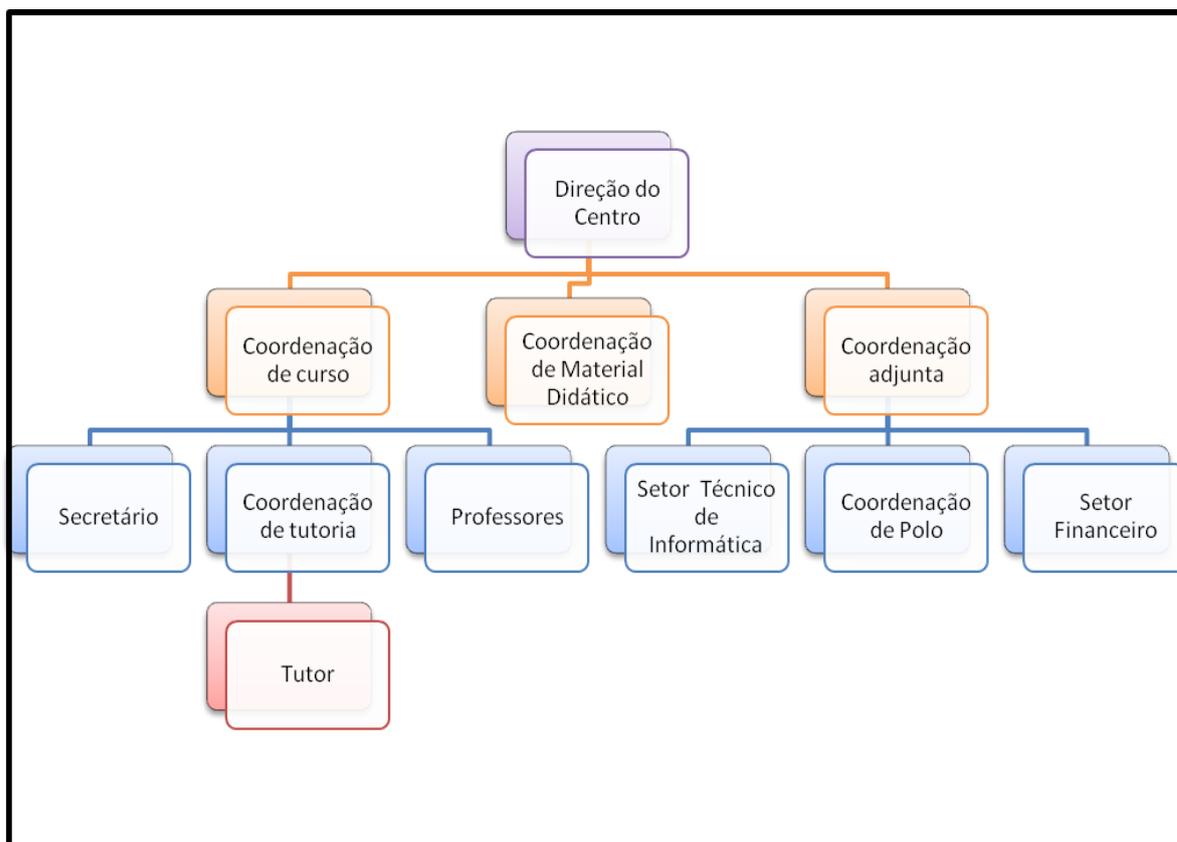
A partir das falas destes sujeitos, que não são os interlocutores da pesquisa, mas são sujeitos que significam e ressignificam suas ações no contexto

mais amplo da investigação, o CEAD, contribuindo para compreender o objeto de estudo na sua complexidade, na sua totalidade, constatamos que o CEAD, no contexto social do Piauí, atende sua função social de inclusão dos sujeitos num processo de formação de professores, com o intuito de prepará-los para atuarem em uma sociedade que requer educação de qualidade, atendendo a uma necessidade social e também aos objetivos de expansão de cursos de formação de professores determinados pela UAB.

Essa inclusão social, promovida pelo CEAD com seus cursos na EaD, contribui para a inclusão digital, favorece a aquisição de novos saberes e práticas a muitas pessoas que não tinham acesso ao uso do computador e da internet não só na sua vida pessoal como profissional. Nos polos acontecem as aulas presenciais, mas também funcionam como espaço mais próximo que oferece suporte técnico e pedagógico aos alunos, sem a necessidade de deslocamento desses sujeitos, de suas regiões para frequentarem um centro universitário, situação que vinha impedindo muitas pessoas de acessarem a uma formação superior.

Dos cursos de formação inicial oferecidos pelo CEAD à população do Piauí, seis cursos são de licenciatura e três de bacharelado, oferece também cursos de formação continuada (especialização, extensão) e projetos, que majoritariamente, são destinados à formação de professores, confirmando o objetivo da UAB que é proporcionar a formação de professores para atuarem na Educação Básica. Então, podemos dizer que o CEAD vem desempenhando um papel importante no contexto social do Piauí, à medida que permite a inserção de inúmeros professores no processo de formação inicial e continuada.

Para atender a demanda de funcionamento dos cursos na EaD, o CEAD apresenta uma estrutura administrativa que envolve coordenação do Centro, coordenação de curso, coordenação de tutoria, professores, técnicos em assuntos educacionais, tutores. Todos eles, juntos, são responsáveis pelo andamento dos cursos, no que diz respeito ao pensar, fazer e executar a proposta pedagógica que norteia a ação docente. O QUADRO 3 dá uma visão desse grupo de profissionais que integram o referido Centro.

**QUADRO 3: O CEAD: seu Organograma**

Essa distribuição de funções e sua articulação cotidiana é que dá vida ao CEAD, contribuindo para uma expansão qualitativa da EaD pelo Piauí. Com seus papéis definidos, alguns trabalham mais diretamente com a docência e com o ensino. Os demais funcionários, como os técnicos e os diagramadores, exercem funções que dão suporte para o exercício do professor. O Diretor do Centro é a pessoa que responde pelas questões administrativas e financeiras, sem se isentar das questões pedagógicas. O coordenador do polo se responsabiliza pelo andamento do pólo. Os secretários desenvolvem seu trabalho no CEAD, junto à coordenação do curso.

A coordenadora do curso responde pela estruturação do curso e pelas questões pedagógicas junto aos professores, articulada à coordenação de tutoria que trabalha diretamente com os tutores, no que diz respeito à atuação pedagógica desses colaboradores nos polos e nas plataformas. Os professores produzem o material impresso, planejam e elaboram as avaliações, elaboram o plano de curso e todas as atividades que serão desenvolvidas na disciplina. É da

competência dos tutores atender os alunos nas suas dúvidas e acompanhá-los presencialmente e virtualmente.

Os demais funcionários encontram-se distribuídos nas suas funções, para atender os projetos e os cursos. Desta forma, pensar o trabalho do CEAD até chegar à comunidade perpassa uma rede, cuja tessitura se configura pela ação/colaboração de todos os sujeitos envolvidos.

O CEAD apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa sobre a formação inicial de professores, por ser um campo que permite a investigação sobre o objeto que dá vida a nosso trabalho, possibilitando a observação participante, a descrição e a interpretação a partir das interações como os sujeitos participantes no seu contexto natural.

#### **1.4 Os sujeitos da pesquisa: parceiros constantes**

Para o etnógrafo, é primordial que os sujeitos desejem participar da sua pesquisa sem nenhum constrangimento ou pressão, sendo necessário que os indivíduos estejam familiarizados e envolvidos com o objeto de estudo. Para isso, o pesquisador precisa criar vínculos e conquistar a confiança, compartilhando as experiências dos indivíduos de forma mais natural, sem emitir nenhum juízo de valor. A tarefa do pesquisador é analisar e interpretar os dados, não julgar os fatos.

Segundo Rezende (2011), o primeiro contato com os colaboradores da pesquisa traz angústias e incertezas para o pesquisador, na medida em que as primeiras impressões sobre o pesquisador e o objeto da pesquisa são primordiais para aguçar o interesse de participação dos sujeitos, como também para criar um ambiente de interação e envolvimento entre o pesquisador e os participantes, situação primordial para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica.

O primeiro contato com os sujeitos aconteceu no momento da apresentação do projeto de pesquisa, que ocorreu no CEAD, na presença de professores, coordenadores, do Diretor e funcionários do Centro. A partir deste momento, todo o direcionamento da investigação, no sentido de acompanhar as ações diárias, se deu em função dos professores formadores do curso de Pedagogia, sujeitos/parceiros da pesquisa.

Apesar de buscar informações de outros sujeitos no contexto mais amplo da investigação, objetivando compreender o objeto de pesquisa na sua totalidade, situação pertinente em uma pesquisa etnográfica, os interlocutores da investigação da pesquisa são cinco professores-formadores do Curso de Pedagogia, efetivos e lotados no CEAD. Estes professores são os organizadores das disciplinas, são aqueles que planejam as atividades, o processo avaliativo, enfim, todo o processo ensino e aprendizagem, participam de decisões pedagógicas durante o ato de planejar, executar e avaliar.

Todos esses aspectos, conjuntamente considerados, corroboram com o que reza o Paradigma do Pensamento do Professor, de que as concepções dos professores, a rigor, influenciam suas decisões e suas ações, estruturando e organizando seu mundo profissional (GARCIA,1997). Nesse sentido, tendo em vista o objeto central deste estudo, emerge a compreensão de que ação docente é conduzida pelas decisões dos professores formadores que, conseqüentemente, norteará a prática docente do curso em EaD.

A convivência no CEAD e principalmente com os parceiros/participantes da pesquisa foi de grande valia para entender o processo educativo que ocorre na educação a distância. Eles estavam sempre solícitos para atender as demandas das investigações, contribuindo sempre para a pesquisa com alegria e disponibilidade.

Para a escolha de cada codinome para os participantes, pensamos nos significados dos nomes das pedras e nos sentimentos que deixaram transparecer ao longo das observações. Então, os nomes escolhidos foram Esmeralda (procura de conhecimento), Rubi (moderação), Topázio (inteligência), Ágata (tranquilidade, coragem) e Diamante (poder). A escolha de nomes de pedras preciosas para identificá-los não foi à toa, eles abrilhantaram todo o processo de investigação, deixaram os dados/informações valiosos, permitindo a compreensão do real significado que atribuem à docência, ao ensino e à prática pedagógica na EaD. Para caracterizá-los pessoal, social e profissionalmente cada um recebeu um registro em fichas sintéticas, como ilustramos a seguir:

**QUADRO 04:** Ficha sintética caracterizando os interlocutores**Ficha sintética  
Rubi**

Naturalidade: Piauiense  
Formação: Licenciatura e Bacharelado em Psicologia com Mestrado em Educação  
Tempo de docência: 7anos, na EaD 1 ano  
Experiência docente: Ensino Superior  
Na EaD ministra as disciplinas: Fundamentos da Educação Especial, Psicologia da Educação

**Ficha sintética  
Esmeralda**

Naturalidade: Piauiense  
Formação: Licenciatura em Pedagogia com Mestrado em Educação  
Tempo de docência: 32 anos, na EaD 1 ano  
Experiência docente: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior  
Na EaD ministra as disciplinas: Educação de Jovens e Adultos, Avaliação da Aprendizagem

**Ficha sintética  
Diamante**

Naturalidade: Piauiense  
Formação: Licenciatura em Letras com Inglês, Mestrado em Educação e Doutorado em comunicação (em andamento)  
Tempo de docência: 15 anos, na EaD 2 anos  
Experiência docente: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior  
Na EaD ministra as disciplinas: Teoria de Currículo e Sociedade, Literatura Infantil

**Ficha sintética  
Topázio**

Naturalidade: Baiano  
Formação: Licenciatura em História, Mestrado Interdisciplinar em Modelagem Computacional e Doutorado em comunicação (em andamento)  
Tempo de docência: 15 anos, na EaD 3 anos  
Experiência docente: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior  
Na EaD ministra as disciplinas: Educação e as Novas TIC, Introdução à EaD

**Ficha sintética**  
**Ágata**

Naturalidade: Piauiense

Formação: Bacharelado em Serviço Social e Licenciatura em Filosofia,  
Mestrado em Educação

Tempo de docência: 32 anos, na EaD 2 anos

Experiência docente: Ensino Médio e Ensino Superior

Na EaD ministra as disciplinas: Filosofia da Educação, Gestão e Organização  
do Trabalho Pedagógico

De acordo com os dados presentes no QUADRO 04, os professores participantes da pesquisa, no que diz respeito à formação inicial, fizeram Licenciatura. Só dois deles fizeram Bacharelado, sendo que um fez o bacharelado concomitante com a Licenciatura e o outro buscou uma Licenciatura após ter iniciado na docência. O fato de ter feito uma Licenciatura possibilitou a Rubi, Diamante, Esmeralda e Topázio a inserção na docência na época de estudante, durante o estágio curricular obrigatório, já Ágata começou na docência antes da Licenciatura, fato que lhe impulsionou a buscar uma Licenciatura.

A experiência docente se consolidou na vida profissional em que quatro deles começaram a docência no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, depois, no Ensino Superior, apenas um começou a sua experiência docente no Ensino Superior. Os sujeitos da pesquisa têm caminho na docência que varia entre 9 anos a 32 anos, desta forma, construindo o saber experiencial que dá suporte à identidade, desde a época da formação inicial, de ser professor.

No que diz respeito à experiência no Ensino Superior, todos começaram em cursos presenciais, tendo apenas, em média, um ano a dois anos e meio na Educação a Distância, isto mostra que eles estão passando por um processo de re-construção, na prática da docência, do ser professor, considerando que a EaD tem sua especificidade.

Destes professores apenas um já tinha formação para EaD, tinha um domínio da plataforma, do processo de ensino e aprendizagem intermediado no ambiente virtual de aprendizagem. Os outros não tinham o domínio da plataforma nem do ensinar na modalidade a distância, estão aprendendo na prática,

demonstrando que os professores estão construindo a sua docência e o ser professor na EaD, referendados nas suas experiências no ensino presencial.

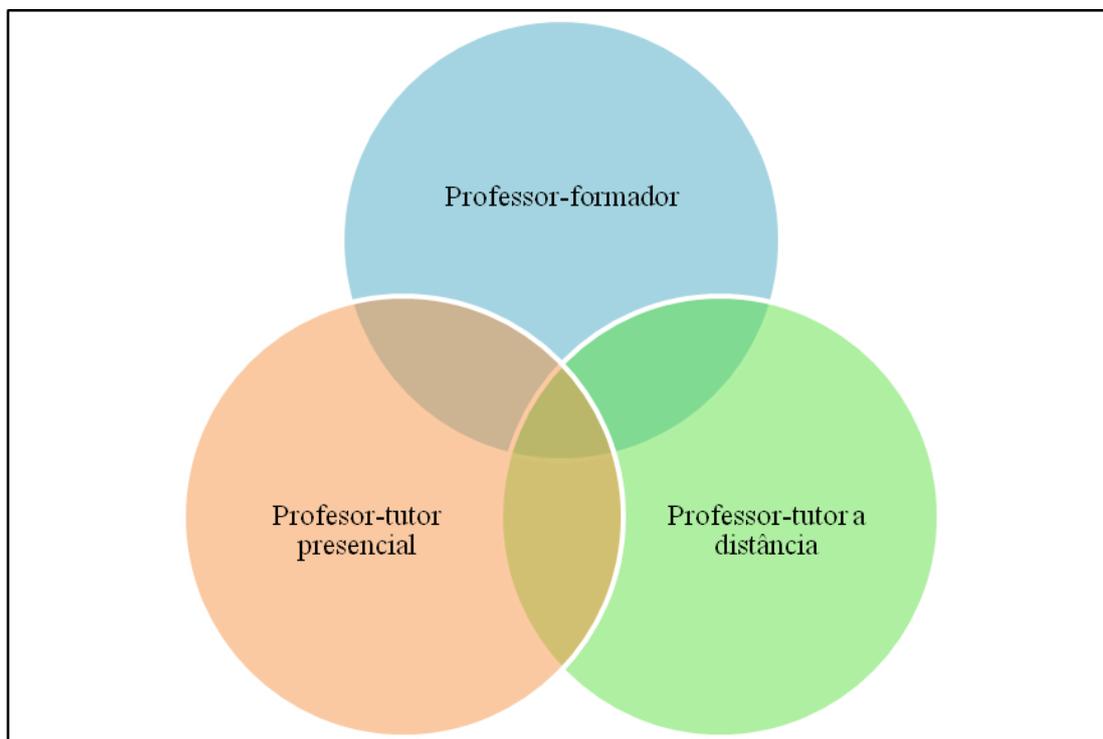
No tocante à docência e ao ensino, é importante salientar que os professores formadores não agem sozinhos, é uma atividade em que ocorre uma divisão clara de ações entre os professores-formadores e os professores-tutores, estes estão mais diretamente com os alunos, tanto nos encontros presenciais como nas interações nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Toda a atividade pedagógica é definida a partir das decisões e das concepções dos professores formadores, que de acordo com Behar “[...] os modelos pedagógicos terão por traz os modelos pessoais [...]” (2009, p. 31), que estão permeados das crenças, das concepções e do conhecimento dos professores. Neste sentido, a pesquisa deve buscar compreender o significado da docência e do ensino a partir das ações e das relações dos professores-formadores na cena da sua atuação.

Dentro desta realidade da EaD, da docência dividida com outros sujeitos, tornou-se imprescindível uma observação não só dos professores-formadores, mas também dos professores-tutores, com a intenção de compreender holisticamente a docência e o ensino, considerando a complexidade desta atividade na modalidade a distância.

Esta idéia nos remete entender que a docência e o ensino na EaD não dependem só do aluno e nem só do professor, há que se considerar outros elementos, a exemplo do contexto sociocultural, que envolvem e influenciam estas atividades e que são determinantes no processo em referência, estamos falando de sujeitos que intermediam a ação docente e orientam a aprendizagem. O professor-formador, como já foi dito anteriormente, é aquele que pensa e organiza a ação docente a partir das suas concepções; o professor-tutor presencial acompanha a ação docente nos polos e o professor-tutor a distância faz esse trabalho no ambiente virtual de aprendizagem.

Para maior compreensão desta teia de relações que envolvem a ação docente, ver o Quadro 5.

**QUADRO 5:** Sujeitos envolvidos na docência e no ensino na EaD

O QUADRO 5 nos faz pensar, diante da inserção de tantos sujeitos na prática pedagógica, em uma ação compartilhada entre estes sujeitos, envolvidos numa teia de relação construindo e ressignificando a docência e o ensino na vivência cotidiana. Vale ressaltar que esta relação compartilhada, não foi o que vivenciamos/observamos no contexto da pesquisa. Mesmo entendendo esse processo como uma ação interativa e cooperativa, o sujeito foco da pesquisa são os professores-formadores, considerando que são as suas concepções que conduzem todo o processo ensino e aprendizagem.

A escolha dos participantes da pesquisa respeitou, em primeiro lugar o seu local de atuação, ser professor efetivo do CEAD, o objeto a ser pesquisado e a natureza da pesquisa etnográfica, que requer uma interação dialógica entre o pesquisador e o pesquisado a fim de compreender as atitudes dos sujeitos em seu ambiente de atuação, considerando que todos os eventos ocorridos são importantes para uma análise holística do fenômeno estudado.

## 1.5 Organização e análise de dados

Analisar os dados é relacionar teorias com as informações coletadas, organizado-os e categorizado-os. Trata-se de uma etapa da pesquisa que exige tempo, reflexão e dedicação do pesquisador para bem descrever e interpretar os dados mais significativos relativos à compreensão do objeto de estudo. Assim, “[...] a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). Esse processo é muito longo que, segundo Hammersley e Atkinson (1994), inicia-se desde a formulação e definição do problema e se prolonga até a fase de redação do relatório final do estudo.

Desenvolvemos uma análise descritiva-interpretativa que visa estabelecer padrões ou regularidades que possam refletir as concepções do grupo interlocutor sobre as concepções de docência, ensino e prática pedagógica que norteiam o Curso de Licenciatura em Pedagogia em EaD da UFPI. Inclui, portanto, estabelecer um plano de análise de dados, conduzir as análises fazendo interpretações do significado mais amplo desses dados, conforme Creswell (2007).

Com o intuito de organizar os dados, fizemos um sistema de codificação por categorias que, segundo Richardson (2009, p. 243), “[...] baseia-se na decodificação de um texto em diversos elementos, os quais são classificados e formam agrupamentos analógicos”. São esses agrupamentos/categorias que possibilitam organizar e interpretar os dados produzidos durante as observações e as entrevistas.

Com base em Bardin (1979), a análise de dados segue três fases: 1. pré-análise que visa operacionalizar e sistematizar as ideias através de leituras superficial do material e da escolha dos documentos, escolhemos o diário de campo e as entrevistas transcritas, a fim de estabelecer uma relação de familiaridade com os dados. A etapa posterior consiste na codificação, categorização e quantificação das informações, sendo necessário uma exaustiva leitura do material para identificar trechos mais significativos para os estudos. A terceira fase inclui o tratamento dos dados, a busca de respostas para a questão

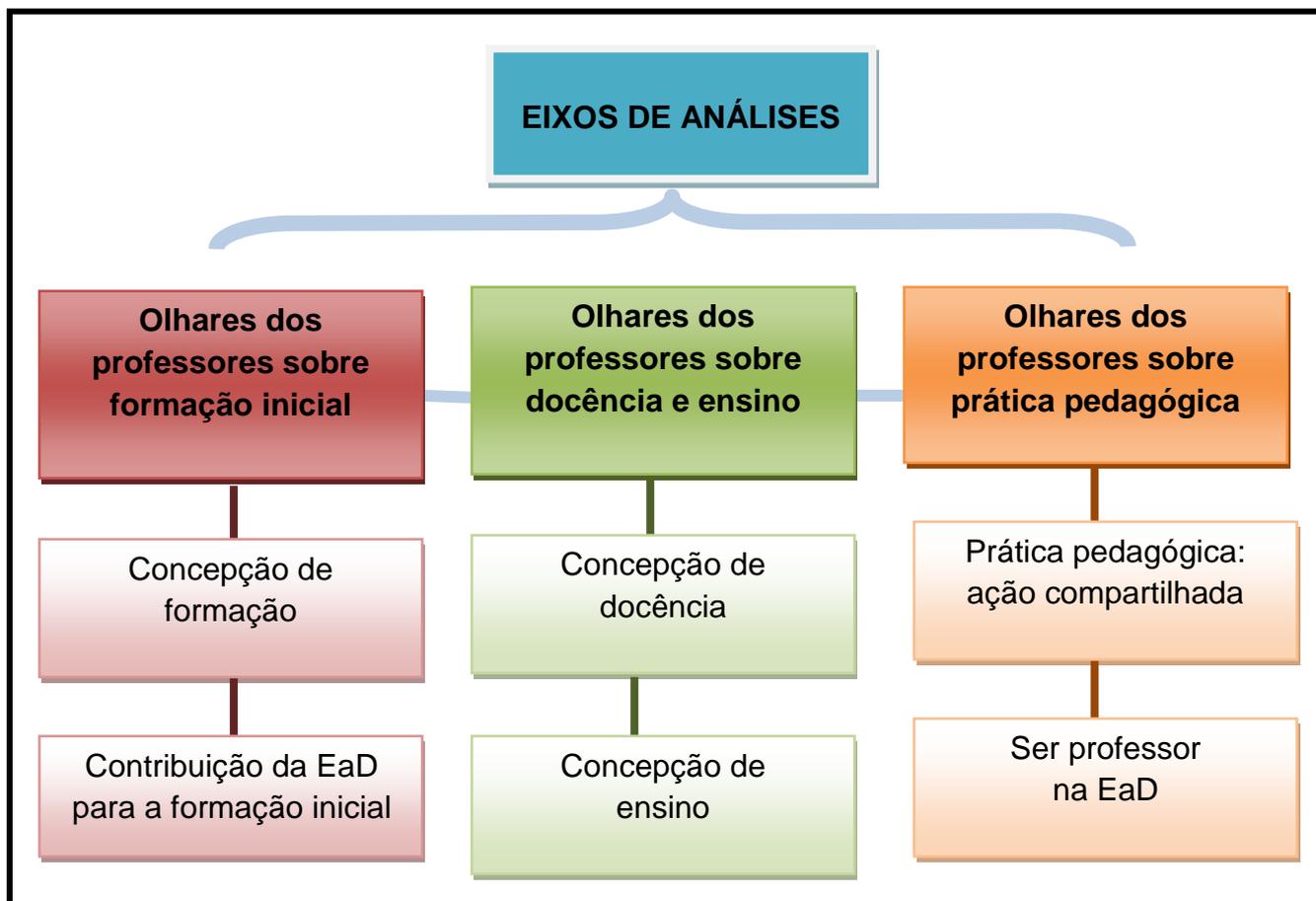
principal da pesquisa, inclui também as inferências e interpretações do pesquisador.

A análise é o momento do pesquisador com seus achados, é o momento de organizar os dados produzidos na observação, na entrevista, na análise de documentos e nas suas escritas no diário de campo. É fazer escolhas de quais revelações são relevantes para responder o problema de estudo e, a partir destas escolhas, realizar a análise. Dentro deste processo é necessário organizar todas as informações em partes, relacionando-as a padrões relevantes identificados na pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim definimos três eixos centrais nos quais a pesquisa se desenvolveu: olhares de professores sobre a formação inicial; olhares de professores sobre a docência e o ensino; e olhares de professores sobre a prática pedagógica na sua interface com a EaD, considerando que na etnografia, não pode perder de vista uma análise do fenômeno em seu contexto sociocultural.

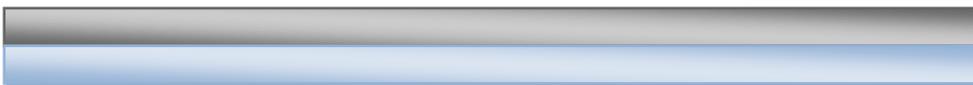
Nesta fase da pesquisa, ocorrem dois processos que estão correlacionados e acontecem simultaneamente: a análise e a interpretação. A análise, segundo Gil (1999), objetiva organizar as informações com o intuito de fornecer respostas ao problema de pesquisa; enquanto a interpretação procura o sentido da resposta. Claro que este processo de análise se dá mediante a interconexão com o conhecimento já produzido por outras pesquisas. A partir desse trabalho, chegamos à definição das categorias que orientarão a análise e a interpretação dos dados.

Para chegar às categorias, Bogdan e Biklen (1994) aconselham fazer reiteradas leituras dos dados destacando palavras, frases, padrões que se articulem com o tema em estudo, estabelecendo padrões, em seguida, devemos escrever frases/palavras que estejam relacionadas com estes padrões. A partir da vivência no campo, observando e registrando no diário a vida cotidiana da docência na EaD dos professores-formadores e através das entrevistas em que os interlocutores narraram suas vivências, seu pensar e seu agir enquanto professor da educação a distância, suas concepções sobre docência, ensino e ser professor nessa ambiência, chegamos à definição de três eixos de análises com as subcategorias (QUADRO 5).

QUADRO 5: Eixos de Análises



Na medida em que avançamos na pesquisa, tanto no que diz respeito aos conceitos teóricos revelados nas leituras e discussões realizadas durante as disciplinas do Mestrado, quanto no momento do trabalho de campo, quando, então, colhemos informações e depoimentos dos participantes, fomos desvelando os significados presentes nas ações dos professores-formadores, desvelando apreendendo suas concepções sobre docência, ensino e prática pedagógica, chegando aos eixos de análises supramencionados.



**CAPITULO II**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD: CONCEPÇÕES**  
**DE DOCÊNCIA, ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**



## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD: CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA, ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

“O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’ ensopados”.

(FREIRE, 1979)

Este capítulo discute a formação inicial, na interface com as concepções de docência e ensino no contexto da EaD, a partir do enunciado de Freire (1979), de engajamento com a realidade, visto que os sujeitos só se comprometem com a sua formação e com a realidade educacional, a partir do momento que têm a possibilidade de vivenciar, experienciar e refletir, se colocando em uma posição de atores ativos e reflexivos diante do seu agir, conduzido por suas concepções, valores e crenças. Uma inserção consciente e comprometida no contexto da educação não depende só do conhecimento teórico, mas, também, de todos os saberes pertinentes à ação docente.

Considerando a essência deste estudo, em primeiro momento, discutimos o paradigma do pensamento do professor, defendendo que o pensar do professor, suas crenças, valores, concepções conduzem toda a ação docente. No segundo momento, abordamos a formação inicial de professores, a partir de discussões teóricas sobre perspectiva reflexiva e consciente e, ainda, a contribuição da EaD para a formação inicial, o PPP do curso de Pedagogia na modalidade a distância, com o intuito de delinear seu embasamento teórico e sua estrutura curricular, por

fim, o ambiente virtual de aprendizagem como espaço interativo e colaborativo. E, por último, discutimos a docência, o ensino e a prática pedagógica, acreditando que são esses elementos que direcionam e explicitam as ações dos professores frente ao processo de formação no contexto da EaD.

## **2.1 O paradigma do pensamento do professor: discutindo concepções dos professores**

O estudo em referência encontra-se no Paradigma do Pensamento do Professor, por acreditar que a docência e o ensino estão relacionados com as concepções/conhecimentos implícitos ou explícitos do professor, em que pensamento e ação se relacionam na busca de entender o ato educativo a partir de crenças, valores, ideias e concepções dos professores. Para melhor explicitar essa questão, citamos Lima (2007, p. 1) ao afirmar que:

O modelo denominado 'Pensamento do Professor' na investigação educativa, busca dentre outras finalidades, relacionar as concepções e idéias dos/as professores/as com a realidade de sua prática educativa, de modo a possibilitar a conexão entre pensamento e ação, envolvidos no desenvolvimento do ato de ensinar.

Com a finalidade de entender o cotidiano através da conexão entre pensamentos e ações dos professores-formadores da EaD é que estudamos as concepções dos professores. Entendemos concepções como um processo mental de construção que orienta o professor na ação pedagógica, em que cada indivíduo estrutura e explica sua realidade a partir de ideias/pensamentos/abstrações que constroem ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, García (1997) postula que as concepções são estruturas mentais que os professores geram para explicar de forma pessoal sua realidade educativa. Nesse mesmo sentido, Pope (*Apud* García, 1997) diz que, concepções são modelos representativos da realidade que orientam a conduta de cada indivíduo, sendo submetidas, constantemente, a trocas e revisões.

De acordo com García (1997), os estudos centrados neste paradigma, consideram o professor e o aluno como agentes ativos, cujas concepções, pensamentos e percepções influenciam e determinam sua conduta, por isso, a importância atribuída ao contexto social em geral no processo de ensino. Deste modo, o professor é entendido como ser construtivista, que continuamente constrói, num meio interativo, sua teoria pessoal de mundo, tendo em vista a tomada de decisões em situações vividas em contexto particulares.

Sobre as concepções particulares de professores, Behar (2009) ao abordar os modelos pedagógico na EaD, argumenta que a construção pessoal de modelos pedagógicos parte de paradigmas vigentes, teorias científicas, que influenciam concepções de aprendizagem, ensino, educação. A partir deles o professor constrói modelo pedagógico pessoal próprio, que compartilha com seus pares e ao mesmo tempo o ressignifica a partir das trocas, dos diálogos e das interações. Explica que esses modelos pessoais estão carregados de concepções, também pessoais, construídas ao longo da história de vida e da história docente de cada professor, logo essas concepções vão orientar a maneira de interpretar e atuar na docência em cursos na modalidade a distância, que vale salientar não é uma pura adaptação da modalidade presencial, mas uma reelaboração do pensamento e das ideias frente a uma nova realidade.

Porlán Ariza, Rivero García e Martín Del Pozo (1997) afirmam que as concepções e condutas podem evoluir através de um processo de construção e reconstrução de significados, em ambientes de interação, de trocas de ideias e experiências no ambiente natural dos sujeitos. Assim, as concepções, de acordo com estes autores, representam sistema complexo de ideias em evolução, que não são homogêneas, nem desinteressadas.

Toda ação docente passa por tomada de decisões que estão atreladas às suas concepções, sendo necessário conhecer os processos racionais que ocorrem antes, durante e depois do ato pedagógico. Então, o primeiro passo é considerar que o professor é um sujeito reflexivo, que pensa, seleciona estratégias, valora situações e toma decisões num contexto vivo e complexo, a partir do seu conhecimento e suas experiências. Segundo García (1987), as construções pessoais e profissionais do professor direcionam o seu estilo pedagógico, seja durante o planejamento ou na interação direta com o aluno.

O conhecimento profissional do professor abarca vários saberes, relacionados tanto ao conhecimento racional quanto ao conhecimento experiencial, que, segundo Porlán Ariza, Rivero García e Martín Del Pozo (1997), são assim definidos: os saberes acadêmicos, que se referem ao conjunto de concepções atreladas ao conjunto das ações da educação; saberes da experiência que se referem ao conjunto de ideias conscientes que os professores desenvolvem no exercício docente; as rotinas e guias de ações que se referem ao conjunto de ideias/esquemas tácitos que ajudam a resolver situações cotidianas; as teorias implícitas que explicam as ações dos professores. Estes saberes se interrelacionam/integram formando um conjunto de concepções dos professores.

Sobre esses saberes, dizemos que são processuais e evolutivos e envolvem o conhecimento teórico formalizado e a ação do professor, mediados pelo conhecimento prático. Neste movimento, concepções docentes fazem parte de conjunto de ideias sobre a forma de atuar do professor, de maneira consciente e fundamentada, permitindo um engajamento crítico e reflexivo no contexto educativo. Partindo desse princípio, discutimos a concepção sobre docência, ensino e prática pedagógica, diante do entendimento de que essas concepções norteiam o trabalho do professor-formador na EaD.

Com base no Paradigma do Pensamento do Professor, conhecimento e concepções sobre a docência, o ensino e a prática pedagógica emerge à medida que os professores pensam, dialogam, interagem no seu contexto de ação. As categorias teóricas que fundamentam a presente proposta de estudo têm como anteparo a Paradigma do Pensamento Professor e defendem um projeto formativo considerando a “[...] prática como elemento de análise e reflexão do professor” (GARCÍA, 1992, p. 53) e, conseqüentemente, o professor como agente reflexivo.

## **2.2 Formação de professores: incursões teóricas**

Diante das demandas sociais, a formação de professores passa a ser o foco das discussões em educação, a partir de um contexto de mudanças nas políticas de formação, que apontam a necessidade de construir novos saberes importantes para a prática docente. Principalmente, após as transformações

provocadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, que através do uso da internet, favorecem o processo de globalização implementando novas regras sociais, econômicas e relacionais. Este cenário envolve a noção de tempo e de espaço, requerendo novas habilidades e um trabalho flexível para lidar com o conhecimento em constante transformação.

A nova realidade social e educacional, imposta pelas TIC, traz para o professor uma crise entre aquilo que é como professor e aquilo que deveria ser. Outro fator que fica explícito diante das mudanças promovidas pela globalização, é a inaptidão da escola frente a uma nova relação entre o sujeito e o objeto, recaindo as cobranças sobre professores, isto fica visível quando a LDB pontua a necessidade da avaliação de desempenho como critério para o avanço profissional.

Atualmente, no contexto das mudanças sociais, as políticas públicas de formação de professores para a educação básica exigem que este processo ocorra a partir de cursos de graduação plena, valorizando a formação de professores na qualidade do profissional de ensino. Isto coloca a necessidade de formação acadêmico-científica pedagógica cada vez mais rigorosa, considerando a natureza dos conhecimentos numa profissionalização e entendendo a docência como um ato intencional.

Scheibe (2002) chama atenção para a necessidade de aprofundamento dos princípios formulados para uma base comum nacional para todos os cursos de formação, apresentados pelo X Encontro Nacional da Anfope (2000): sólida formação teórica e interdisciplinar sobre os fenômenos educativos, unidade entre teoria e prática, gestão democrática da escola, compromisso social do profissional de educação, trabalho coletivo e interdisciplinar e integração da concepção da educação continuada como direito do profissional de educação. Essa tarefa só deverá ser desenvolvida pelas universidades, assegurando as interfaces entre as várias áreas do conhecimento e, assim, a indissociabilidade entre a produção do conhecimento e a formação de professores.

Em consonância com estes princípios, Furlanetto (2007) concebe que para tornar-se professor depende do conhecimento científico, mas também da experimentação, do viver, do construir e reconstruir caminhos no contexto da vida real, que é a sala de aula, a escola e a sociedade. A autora em referência,

defende que cursos de formação de professores estabeleçam uma inter-relação com os espaços de atuação dos docentes, permitindo que estes possam, continuamente, construir/reconstruir suas experiências de vida profissional e, em decorrência, construir sua identidade como profissional docente.

Tratar acerca do processo de formação de professores faz-se, *a priori*, necessário discutir que tipo de docente é imprescindível para melhoria da qualidade da escola pública, para garantir aos alunos possibilidades de aprendizagens reais, sintonizadas com as demandas requisitadas, pelo meio sociocultural.

Em resposta, invocamos Freire (1996), ao indagar: postulamos um educador “bancário” ou um educador “problematizador”? Saber fazer a escolha mais acertada, diz o autor, faz enorme diferença, pois se houver uma pretensão de formar um professor sujeito, que seja capaz de re-construir conhecimento, através da análise crítica e reflexiva de sua prática pedagógica, é imprescindível a superação da dimensão instrumental presente em alguns projetos formativos, em que o professor assume apenas o papel de tecnólogo, capaz de executar tarefas com eficiência.

A formação de professor tem um caráter meramente técnico-profissional voltada para desenvolvimentos de competências relacionadas ao saber prático, restrito aos conteúdos, levando a dissociação teoria/prática. O conhecimento, neste caso, é transmitido por aquele responsável pela formação, o que, em geral, favorece a acumulação de conhecimentos sem nenhuma relação com a realidade concreta, muitas vezes, sem nenhuma referência com o contexto social.

Para Gómez (1992), na abordagem instrumental, é possível perceber uma visão linear do processo de ensino, em que as disciplinas de cunho científico-cultural (encarregadas dos conteúdos a serem ensinados) e as disciplinas psicopedagógica (que estão relacionadas com o ensino na sala de aula) aparecem desconectadas, fragmentadas, apresentando uma separação entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer pedagógico.

Segundo Veiga (2002), mediante a concepção de educação como uma prática social, a formação de professores deve estar voltada para uma educação crítica e emancipadora, na relação teoria e prática, que requer domínios sólidos dos saberes da docência, ação coletiva que inclui processos e pessoas,

autonomia, bem como, as diversas relações implícitas na formação profissional do professor como agente social, buscando efetivar uma formação crítico-reflexiva.

Apoiando-nos nesses autores, entendemos o exercício docente como um espaço de construção de saberes, articulando o conhecimento teórico com o conhecimento do fazer pedagógico, favorecendo uma transformação da prática pela ação-reflexão-ação. Deste mesmo modo, vale considerar a acepção de Freire (2002, p. 163), “[...] não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórico-prática, reflexão-ação”. Esse entendimento, conduz a compreensão de que os professores são formados dentro de uma consciência crítica, superando a consciência ingênua. Complementando esta ideia de formar professor para uma consciência crítica, reforça o autor (1999, p. 43-44):

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Com esta consideração/entendimento, de certa forma, defendemos a ideia de sujeitos autônomos e participativos no processo de produção de seus saberes. Nesse contexto, a prática docente se transforma em um processo dinâmico e dialógico, sempre relacionado com os aspectos socioculturais, políticos e econômicos da realidade em que atua este profissional. Assim, é possível afirmar que o ato pedagógico é considerado uma práxis, ou seja, é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão e traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2008). Vejamos a diferença entre consciência crítica e ingênua, segundo Freire (1979), no quadro a seguir.

**QUADRO 7:** Consciência crítica e consciência ingênua: características

| <b>INGÊNUA</b>  | <b>CRÍTICA</b>  |
|---|---|
| <b>Tende a um simplismo na interpretação dos problemas</b>                                      | Analisa com profundidade os problemas                             |
| <b>Tende a considerar que o passado foi melhor</b>  | Reconhece que a realidade é mutável                               |
| <b>Tende a aceitar formas massificadoras de comportamento</b>                                   | Explica os fatos baseados em princípios autênticos de casualidade |
| <b>Desvaloriza o saber do homem simples</b>   | Revisa constantemente suas concepções                             |
| <b>Nega a investigação, satisfazendo-se com as experiências e explicações mágicas</b>           | Aceita a delegação de autoridade e responsabilidade               |
| <b>Apresenta fragilidade nas discussões dos problemas, partindo do princípio que sabe tudo.</b> | Indaga e investiga os problemas                                   |
| <b>Diz que a realidade é estática, imutável</b>   | Dialoga, considerando que a realidade é mutável                   |

Fonte: Adaptação elaborada a partir de Freire (1979, p. 40-41)

Diante da exposição do QUADRO 7, é inevitável dizer que a formação de professores que pretende formar um profissional que seja um agente social precisa partir de uma formação para a consciência crítica, superando a consciência ingênua. Desta forma, os docentes devem se colocar frente a uma realidade de forma investigativa, indagadora, dialógica, compreendendo esta realidade na sua dinamicidade e complexidade, explicando-a a partir de preceitos científicos, buscando transformar a sua realidade sociocultural e histórica.

No âmbito do processo formativo que visa à construção de uma consciência crítica, a formação se dá de forma a considerar o espaço pedagógico como lugar de vivência para a construção de saberes, em que os sujeitos envolvidos possam dialogar com a realidade sociocultural e com os outros. Tem como ponto de partida a investigação da/na prática a fim de buscar explicações fundamentadas em um lastro teórico pertinente à compreensão desta realidade possibilitando a transformação da mesma. Desta maneira, o professor exerce o papel de sujeito da sua ação e da sua formação, como nos diz Nóvoa (1992, p. 28):

A formação passa por experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão

crítica sobre a sua utilização. A formação passa por um processo de investigação, diretamente articulados com a prática educativa.

Portanto, os cursos de formação precisam ocorrer em um ambiente que possa atrelar o processo de investigação à prática, possibilitando uma inovação no agir e no pensar do professor. Implica conceber a ideia de que toda instituição destinada à formação de professores, seja ela presencial ou a distância, precisa superar a visão de docência como transmissão de conhecimento estático e acabado, pensando-a enquanto processo em contínua construção, carecendo, assim, que os docentes desenvolvam suas aprendizagens na relação e na convivência com a cultura e com os diversos contextos, comungando e compartilhando os frutos dessas relações com os diversos grupos que estão no entorno da escola (IMBERNÓN, 2009).

Os cursos de formação inicial devem ocorrer no âmbito dos centros universitários, favorecendo o envolvimento com atividades de pesquisa no contexto complexo da sala de aula, local de atuação dos futuros professores, ou seja, vivenciando a interdisciplinaridade, permitindo uma relação teoria e prática nas experiências docentes vividas por estes alunos, futuros professores.

Cabe salientar, que em tempo de mudanças a formação não deve ser entendida apenas como processo de atualização profissional, mas, contudo, um espaço de participação, reflexão e diálogo, em que o professor, seja formado na mudança e para a mudança (IMBERNÓN, 2009), mediante o desenvolvimento de capacidades reflexivas e coletivas, no contexto da ação pedagógica.

O conhecimento deve ser tratado a partir do seu contexto, prestando-se não só para produzir teorias, mas para favorecer a relação do homem no mundo e com o mundo (FREIRE, 1979) não de forma alienada e sim consciente do seu compromisso com a sociedade, com a sua formação pessoal e/ou profissional, a partir do princípio da solidariedade, da cooperação e da autonomia.

Reiteramos que a formação de professores deve garantir, a esses profissionais, mobilização de saberes, a fim de atender as demandas do cotidiano da sala de aula, sendo capazes de atuar com competência, buscando em seus conhecimentos teóricos, pedagógicos e processuais subsídios para enfrentar a realidade educativa, cada vez mais complexa. Nóvoa (1992) acredita que a

formação se dá por um trabalho de flexibilidade crítica, por um processo de investigação articulada com a prática e não por acúmulo de conhecimentos.

Acreditamos que todo e qualquer curso de formação, a depender da sua proposta, pode favorecer a construção de saberes pertinentes à prática docente, sendo necessário que estejam vinculados ao lugar de atuação do professor, permitindo um movimento de ação-reflexão-ação constante, mediante um processo de investigação da prática pedagógica dos futuros professores, e que estes possam, junto com seus parceiros, experimentar, conviver e viver no ambiente da escola.

O desafio da formação de professores é viabilizar uma formação que favoreça, segundo Nóvoa (1992), o desenvolvimento pessoal, no sentido de produzir a vida do professor a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, em que sejam oferecidos meios de um pensamento autônomo e de diálogo entre as experiências pessoais e profissionais, dando abertura para a constante (re) construção da identidade pessoal e profissional, no sentido de produzir profissão docente.

A formação não será simplificada a uma capacitação ou qualificação de professores, que muitas vezes, dá-se de forma aligeirada, mas, será pensada como um processo de construção de identidade, buscando consolidar uma perspectiva de formação crítico – reflexiva, que concebe o fazer pedagógico como lugar de construção de saberes, desenvolvendo a capacidade de intervenção técnico–científica nos ambientes de atuação, favorecendo atitudes críticas sobre a prática e sobre a realidade educacional brasileira, como a esse respeito afirma Pimenta (2002. p. 30):

[...] passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidades e de conflito de valores.

Fica claro que os diversos saberes presentes na práxis educativa são condições necessárias à formação do docente, por isso, nos cursos de formação é imprescindível criar um espaço de diálogo e interação, possibilitando a apropriação de conhecimento, em um processo criativo, colaborativo e coletivo, ligado ao contexto sociocultural e aos conceitos que norteiam a ação docente (escola, educação, currículo, homem, sociedade) desenvolvidos historicamente.

Na verdade, o entendimento aponta para o processo de formação cujo espaço de ocorrência garanta a articulação entre os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, através de um triplo movimento ação-reflexão-ação, possibilitando articulação com a pesquisa e com a construção e ressignificação de saberes necessários à prática docente transformadora. Diante deste entendimento, cabe perguntar quais as possibilidades de efetivação de um projeto formativo nesta perspectiva em cursos de formação inicial na EaD?

### **2.2.1 Formação inicial no contexto da EaD**

No que diz respeito à EaD, deparamo-nos, atualmente, com um processo acelerado de expansão de cursos nessa modalidade. Diante da realidade, citamos o projeto do Governo Federal “Universidade Aberta do Brasil – UAB”, responsável pela organização de cursos superiores nesta modalidade, principalmente os destinados à formação de professores. Mas em meio a esse crescimento vertiginoso, faz-se necessário indagar: qual a concepção de EaD que norteia os cursos nesta modalidade? São cursos que chamam atenção para as possibilidades de construção do conhecimento, superando a concepção empirista de aprendizagem, ou ainda, estão presos ao autodidatismo? De fato, qual é a natureza desses cursos? Estão fundamentados em que perspectiva de formação de professores?

Os cursos pautados na concepção empirista tendem a reproduzir modelos de muitos cursos do ensino presencial, um modelo de transmissão de conhecimentos, são caracterizados pela baixa interatividade, tanto no que se refere ao uso das tecnologias na sala de aula, como da relação entre professor e alunos, o que Levy (2000) chama de interatividade “um todos”. Comporta ressaltar

que o centro de todo processo está na figura do professor, a preocupação está centrada, muito mais, no ensinar do que no aprender, apresentando-se como soluções sistêmicas prontas, nas quais, muitas vezes, os sujeitos que assumirão a docência se encontram desvinculados, tanto do processo pedagógico, quanto do contexto sociocultural no qual estão inseridos.

A baixa interatividade, a transmissão de conteúdos, respostas a tarefas de forma isolada, são cursos que segundo Moran (2002, p. 19) estão “[...] focados na informação, no professor, no aluno individualmente e na interação com o professor/tutor [...]”. Estes cursos promovem uma formação de professores na abordagem instrumental, em que as disciplinas se encontram fragmentadas sem estabelecer uma relação teoria e prática.

Desta maneira, todo o curso acontece desvinculado do contexto sociocultural educativo. O saber científico se sobrepõe aos outros saberes, isto porque, acreditam que a ciência, por si só, é capaz de transformar a prática, o professor apenas precisa reproduzir/aplicar o que aprendeu. Esta concepção desconsidera a dinamicidade, a complexidade e a dialogicidade presentes no contexto real da educação, onde os saberes se integram dialeticamente formando um conhecimento coeso capaz de transformar a prática docente em práxis.

Na proposta desses cursos, existe uma dicotomia entre o virtual e o real, situação que impede a inserção/engajamento do professor na sua realidade, sua autonomia intelectual e profissional e sua atuação como investigador da sua prática. Em contrapartida, Moran (2002, p. 19) diz que já existem cursos “[...] focados na construção do conhecimento e na interação; no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre conteúdo e interação (aprendizagem cooperativa)”.

Nesse sentido, comporta uma compreensão apoiada em Souza Júnior (2005, p. 26), de que a concepção sócio-interacionista se apresenta como solução viável para a referida modalidade, porque a interatividade que ela propõe é fundamental no processo de construção de conhecimento:

[...] é a elaboração e construção de conhecimentos a partir da realidade sócio-cultural do sujeito, ou seja, o homem é o sujeito da educação a medida que interage com o mundo (contexto). Ele reflete a sua realidade visando com isso dar respostas aos

desafios que encontra e, neste processo desenvolve a sua consciência.

Esta compreensão reflete que o processo de ensino e aprendizagem, seja na modalidade presencial ou a distância, não deve desprezar a unidade indissociável entre teoria e prática, entre ação reflexão e entre sujeito cognoscente e o objeto cognoscível no processo de construção do conhecimento. O ato de conhecer encerra uma complexidade particular, posto que não é um processo individualizado, isolado, ao contrário, os sujeitos precisam estar juntos com os outros, em uma interação mediada através de signos e/ou instrumentos (VYGOTSKY, 1999), permitindo que os sujeitos se estabeleçam como atores autônomos, críticos e reflexivos.

Dentro desta perspectiva, citamos uma abordagem de EaD que Valente (2001) chama de “estar juntos virtual”, a qual permite a implementação de situações que favoreçam a construção do conhecimento a partir das interações realizadas entre o professor-mediador e os alunos. Em confluência com essa ideia, Levy (2000) defende a interatividade “todos-todos”, que nos leva a pensar sobre a possibilidade do sujeito fazer trocas, reelaborações, transformações, bem como, dialogar e refletir sobre os diferentes saberes, que estão presentes na ação docente e constituem a formação do professor.

O processo de formação crítica e reflexiva pode ocorrer por intermédio das ferramentas dos ambientes virtuais, na medida em que estes ambientes se configurem como espaços de troca de experiência e relatos das vivências pessoais e profissionais, através de ressignificação não só dos saberes científicos, mas de todos os saberes advindos da prática pedagógica. E se o ensino-aprendizagem for pensado a partir da perspectiva da interação e da mediação, em que os sujeitos aprendam juntos com os outros atores do processo, em uma relação dialógica,. A interação entre os sujeitos cognoscentes permite não só discussões dos saberes científicos, mas a experimentação e inovação de novos modos de trabalho, como, também, a investigação e a reflexão acerca da prática docente.

É necessário que esse projeto de formação seja viabilizado a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem que promovam a construção de

conhecimentos em um ambiente de colaboração, dialógico, dinâmico, ativo e criativo e também por encontros presenciais que promovam situações de trocas de experiências, de investigação, reflexões e outras atividades que corroboram com uma proposta de formação pautada no desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Com esse pressuposto, a educação a distância se configura como um ato de reflexão, construção e reconstrução de saberes docentes, respondendo o movimento e a dinâmica do contexto sócio-histórico.

O ensino a distância embasado na interatividade e na colaboração promove a formação de professores na perspectiva da reflexão, servindo para reconstrução da vida em sociedade e para a emancipação e para a autonomia dos profissionais de educação. Sobre uma prática reflexiva na formação de professores, Valadares (2008, p. 193) reforça, ainda:

A prática reflexiva é entendida com um propósito claro: incluir o problema da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela.

A reflexão não deve ser um ato isolado e individual, mas fruto de ação coletiva e cooperativa entre os atores do ato educativo, deve estar sempre relacionada à ação docente, frente ao contexto sociocultural. Vista a partir deste foco, a reflexão contribuirá para a efetivação de uma prática transformadora, realizada por sujeitos autônomos e conscientes do seu papel frente às demandas sociais. Reiterando o que já foi dito, Pimenta (1999) pressupõe que a formação docente está relacionado com a capacidade de investigar a práxis e, a partir disto, constituir e transformar os saberes-fazeres em uma contínua construção da identidade do professor.

Esta questão é referendada na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, Art. 3º, conforme segue:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será

proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Em atendimento à exigência do Art 3º da Resolução citada, a possibilidade da formação em cursos EaD, na qual se tenha uma visão total do ser professor, produzindo e ressignificando saberes pedagógicos na ação, através de uma dinâmica sistemática de investigação, construindo e reconstruindo seus saberes em um processo constante de reflexão na e para a prática, está na educação a distância, na qual os sujeitos possam estabelecer uma rede de relações, favorecendo a interatividade entre os participantes do ato educativo. Os sujeitos (professor e alunos), nessa proposta, estarão inseridos em um ambiente dialógico, cooperativo e colaborativo, no qual o tempo e o espaço de aprendizagem não são únicos e sim múltiplos, considerando a singularidade de cada um dos indivíduos envolvidos no processo.

No que diz respeito ao potencial de interatividade requerido em processo de formação, a rigor, tem sido pouco utilizado no campo da educação, permanecendo o modelo linear do processo ensino-aprendizagem, emergindo a compreensão de que os ambientes por si só não garantem a necessária interatividade requerida para este fim. Logo, o que pode garantir o uso desses ambientes como mediadores da aprendizagem é a proposta pedagógica que norteará a ação docente, ou seja, é necessária uma mudança epistemológica no agir e no pensar do educador.

Pensar acerca da formação é refletir sobre concepções, princípios, conhecimentos e valores que pautam a atividade pedagógica nos cursos de formação de professores, visto que toda ação pedagógica é conduzida pelas perspectivas e interpretações do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem. Por isso, dentro do contexto da EaD, é imprescindível que tanto os professores quanto os alunos não reproduzam as condições de ensino e aprendizagem baseadas na mecanicidade, mas que atendam às peculiaridades destes ambientes, a fim de favorecer uma intensa interatividade entre os sujeitos do ato pedagógico.

Assim concebidas, parece compreensível que os cursos de formação de professores na modalidade EaD, que têm a intenção de proporcionar uma formação crítica e reflexiva a partir da investigação da prática pedagógica, adotem, se for o caso, a perspectiva socioconstrutivista que tem como princípio a interatividade, permitindo a formação de comunidades de aprendizagem.

### **2.2.2 O curso de pedagogia na modalidade a distância: descrevendo seu Projeto Político-Pedagógico**

O ensino na modalidade a Distância, entre outros pontos significativos que qualificam e determinam sua efetividade, emerge como uma possibilidade enquanto solução viável para uma educação fora dos limites do âmbito escolar tradicional, representando um espaço educacional e interacional, que viabiliza a construção de conhecimentos a partir da aprendizagem em rede, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania. Diante dessa compreensão, a EaD se apresenta como:

[...] uma das modalidades de ensino e aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada por meio da distância física”. (ALVES; NOVA, 2003, p. 02).

Dentro desta mesma perspectiva, Moran (2002, p.1) afirma que “[...] educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através da tecnologia de comunicação”. Desta forma, podemos considerar que a EaD, através das tecnologias de comunicação, pode proporcionar um ensino que tem como princípios basilares a interação e a investigação.

A EaD, por não exigir a presença física do sujeito no ambiente de sala de aula convencional, contribui para que milhares de pessoas, que por opção ou em vista de dificuldades/impedimentos de participar do modelo de cursos presenciais, possam investir na sua formação pessoal e profissional. Neste caso,

referimo-nos especificamente aos professores, tendo em vista um efetivo incremento na educação pública.

O processo de expansão dos cursos de formação em rede é, sem dúvida, uma possibilidade significativa no âmbito da formação de professores. Com o advento da internet, o cenário que envolve o processo ensino e aprendizagem começa a sofrer transformações, devido às condições favoráveis para as interações com diversas pessoas em diferentes ambientes, o que, também, facilita a acessibilidade a informações pelos sujeitos. Na verdade, toda esta difusão das novas tecnologias da informação e comunicação-NTIC “[...] tem transformado e ressignificando boa parte do sistema de organização social, incluindo as formas de ser, estar, sentir e se comunicar [...]” (ALVES; NOVA, 2003, p. 3).

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2002, no Art 1º, das disposições gerais, caracteriza 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.

Este decreto enfatiza que a educação a distância é uma modalidade educacional, cujo processo ensino-aprendizagem é mediado pelas TIC, ocorre em lugares e tempos diversos e que a aprendizagem é intencional e planejada. Entendida desta forma, a educação a distância precisa ser pensada como sistema capaz de promover a formação de capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e criativa no seu contexto sociocultural, transformando a sua realidade social, pessoal e profissional.

Sobre a definição de EaD, vale apresentar a concepção Moore e Kearsley (2008, p. 9) dizem que “um sistema de educação a distância é formado por todos os processos que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento”. Por isso mesmo, a educação a distância é uma modalidade que precisa ser pensada em

todos esses aspectos, dentro de um conjunto coeso e que faz parte de uma estrutura maior que são as Instituições de Ensino Superior (IES).

O Referencial de Qualidade para a Educação a distância, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância- MEC , em 2007, pontua que os cursos nesta modalidade, não devem perder de vista, em primeiro lugar, a discussão política e pedagógica do ato educativo, depois pensar as especificidades do curso a distância no que tange aos aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Os cursos na modalidade a distância devem apoiar-se em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, através de projetos compartilhados, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais e a construção do conhecimento, a partir de estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização, preocupando-se com formação do sujeito social e com uma compreensão mais ampla de sua realidade.

O que foi posto pelo Referencial de Qualidade atende o que a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, no Art 2º, preconiza que é responsabilidade da Educação: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desta forma, referendado em Borba, Malheiros e Zulatto (2008) podemos resumir alguns princípios básicos para a EaD que venham atender à determinação da legislação da Educação e, também, ao novo paradigma de aprendizagem:

1. Interação - fenômeno elementar da relação humana que envolve, algumas vezes, a relação simultânea entre pessoas e, em outras, relação em tempo diferente. Este processo impede o isolamento do aluno, já que este se encontra em espaços e tempo diferentes do professor, através da comunicação intensa por intermédio das NTIC.
2. Colaboração – participação ativa em que os sujeitos são coautores do processo de construção do conhecimento. A colaboração preconiza o trabalhar junto com o outro, trocar experiência e compartilhar a solução de problemas, “[...] é um ambiente de contribuição, em que somam as individualidades na busca de benefícios coletivos” (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008, p.30).

3. Diálogo – para Freire (2005), é o encontro entre as pessoas mediado pelo mundo, para tanto, é necessário compartilhar ideias e experiências com segurança, respeitando e valorizando a participação de todos.

A educação a distância pode ser definida como uma modalidade que, através do uso das NTIC, favorece o diálogo, colaboração e interação entre os atores educativos, permitindo a construção de conhecimentos significativos e contextualizados, engajando os sujeitos na sua realidade, visando transformá-la e ser transformado. Para Moran (2002), o bom curso a distância depende de:

1. Professores maduros intelectualmente e emocionalmente, curiosos, entusiasmados, flexíveis e que sabem dialogar;
2. Alunos curiosos, motivados e interlocutores; participando ativamente do processo ensino e aprendizagem;
3. Administradores, coordenadores e diretores que entendam as dimensões do processo pedagógico;
4. Um ambiente rico de aprendizagem e de uma boa infraestrutura física;
5. Um ambiente que ofereça muito mais do que conteúdo, mas também, pesquisa, troca e produção conjunta;
6. De uma boa interação entre os participantes;
7. De planejamento flexível.

Todas as características citadas seriam viáveis se os professores, segundo Prado e Valente (2002), reconhecessem o potencial do uso do computador, da internet, na resolução de problemas e na construção do conhecimento; saber atuar no contexto da Educação a Distância, saber desenvolver atividades específicas no AVA e, por fim, desenvolver autonomia no sentido de refletir e transformar a sua prática pedagógica. Assim, a ação docente deve:

[...] criar situações de aprendizagem, razão pela qual rever e redimensionar a sua função não é algo que acontece de forma natural e imediata. Há a necessidade, muitas vezes, de desconstruir técnicas e métodos de ensino cristalizados ao longo do tempo, com vistas a repensar as concepções educacionais. (PRADO; VALENTE, 2002, p. 33).

A partir do exposto sobre EaD, é necessário que os professores, que atuam nesta modalidade, sem perder de vista as particularidades dessa modalidade, considerem práticas presenciais que favoreçam a colaboração. Este fato é importante na construção do PPP, que deve acontecer no processo colaborativo de diálogo entre os pares, levando em consideração a LDB 9394/96, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia), o Decreto n. 6303, de 12 de dezembro de 2007 (regulamenta as atividades presenciais da EaD), o Decreto n. 5773 (regulamenta o Ensino Superior), o Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005 (regulamenta a EaD) e, por fim, o Referencial de Qualidade da Educação a Distância, que não tem força de lei, mas orienta o processo de construção do PPP.

Com a finalidade de viabilizar a interação e organização de aprendizagem, os cursos na modalidade referida apoiam-se em ambientes virtuais de aprendizagem que permitam a comunicação entre os sujeitos; agendamento de atividades, distribuição de material; envio e recebimento de mensagem, favorecendo uma comunicação mais efetiva e diversa entre os atores do ato educativo, impedindo o isolamento entre os sujeitos. E, por fim, estejam ancorados na abordagem sociointeracionista, permitindo a construção do conhecimento mediatizada pelas NTIC, pelos outros que participam do processo educativo e pelo mundo.

Os cursos em EaD, visando consolidar uma proposta de formação de professores apoiada em uma abordagem crítico-reflexiva, concebem o fazer pedagógico como lugar de construção de saberes, permitindo não só as discussões de conhecimentos produzidos pelas pesquisas educativas, mas, também, permite relato de experiência, discussão de situações reais de sala de aula, reflexão sobre a prática, viabilizando a produção de saberes a partir da prática social educativa.

Neste caso emerge o entendimento que, tanto os encontros presenciais quanto os encontros nos AVA podem, também, configurar-se, não só como lugares de acesso ao conteúdo, mas lugares de interação, diálogo e troca, viabilizando relatos de histórias de vida e de experiências, permitindo um

repensar da prática pedagógica a partir da realidade concreta dos alunos, futuros professores.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância da Universidade Federal do Piauí, foi criado com o intuito de favorecer a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental e, por conseguinte, no favorecimento à população de um ensino público de qualidade, voltado para a vida e para o trabalho, vindo a colaborar com o projeto da UAB – Universidade Aberta do Brasil que se destina a disseminar a oferta de cursos de Educação Superior, principalmente os destinados à formação de profissionais da educação.

O CEAD, de acordo com os princípios da UAB, tem a preocupação pela formação de docentes para Educação Básica, atendendo à finalidade da educação, exposta na LDB, no art. 22, que assegura a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Mas, para que esta finalidade se cumpra, é importante não perder de vista um projeto de formação que venha oportunizar aos professores a re-construção de sua identidade pessoal e profissional, como também, buscar a prática como elemento de análise e de reflexão.

Segundo o PPP, o Curso de Pedagogia está embasado na perspectiva histórico-cultural, que busca a construção de um currículo integrado, tendo como eixo articulador a interdisciplinaridade. Fica claro, então, que a proposta aqui presente consolida a perspectiva de formação crítico-reflexiva, concebendo o fazer pedagógico como lugar de construção de saberes. Notamos que há uma preocupação em desenvolver, nos sujeitos, a capacidade de intervenção técnico – científica nos ambientes de atuação, favorecendo atitudes críticas sobre sua prática e sobre a realidade educacional brasileira. Reiterando o exposto, Brito (2006) afirma que o profissional deve responder as exigências e multiplicidade da práxis pedagógica.

É com esta finalidade que o curso de Licenciatura em Pedagogia do CEAD se encontra estruturado, atendendo às exigência da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no qual destina-se para a formação do exercício docente na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. Nessa

mesma Resolução, o Art. 7º determina como carga horária mínima de 3.200 horas, mostrando que o curso, aqui analisado, atende também a essa determinação. Podemos observar os dados expressos no QUADRO 8 que caracteriza/identifica o curso em referência:

**QUADRO 8:** Características do curso de Pedagogia

| <b>Identificação do curso de Pedagogia</b> |  |
|--|--|
| <b>Denominação do curso</b>                | Licenciatura em Pedagogia a Distância  |
| <b>Duração do curso</b>                    | Mínima: 4 anos<br>Máxima: 8 anos   |
| <b>Regime letivo</b>                       | Seriado semestral  |
| <b>Vagas autorizadas</b>                   | 200 vagas semestrais   |
| <b>Carga horária</b>                       | Total: 3.285 horas<br>Disciplinas: 3.210 horas<br>Atividades complementares: 120 horas |
| <b>Título acadêmico</b>                    | Licenciado em pedagogia  |

Fonte PPP do Curso de Pedagogia 2011

A caracterização expressa no QUADRO 8 apresenta a denominação, carga horária, regime letivo, entre outras informações, que identifica o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Destacamos que o Curso se apresenta de acordo com a regulamentação em vigor.

Ressaltamos que todo projeto de formação de professores deverá organizar seu currículo de tal forma que as disciplinas estejam integradas, favorecendo uma maior discussão sobre os fenômenos educativos. Com esta preocupação, o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, aqui analisado, constitui-se de uma base comum na qual está composta dos estudos das ciências humanas inter-relacionadas com a educação; outra parte diversificada destinada a análise do fazer pedagógico na escola e na sociedade; e uma terceira parte, que tem como

objetivo estudar os problemas educacionais presentes no Nordeste, como mostra o QUADRO 9 que apresenta os eixos articuladores do currículo.

**QUADRO 9:** Eixos articuladores do currículo



Fonte PPP do Curso de Pedagogia 2011

A forma como é pensada os eixos articuladores do currículo do Curso em pauta denota uma preocupação de formar professores capazes de analisar e refletir o seu fazer pedagógico na interface com a realidade social educativa, porém sem esquecer os conhecimentos produzidos pela ciência. Estes três eixos, articulados em um todo, permitirão uma formação que impera a perspectiva reflexiva, “[...] capaz de buscar/construir o seu saber no cotidiano do seu fazer pedagógico” (BRITO, 2006, p. 45). Percebemos, deste modo, uma preocupação na formação de professores capazes de atender as demandas sociais e educativas, num processo de ação-reflexão na prática.

É dentro deste foco que se configura o maior desafio: dar suporte ao professor para que ele seja capaz de perceber, analisar e refletir os problemas políticos, sociais, econômicos e culturais que envolvem a educação brasileira, salientando a importância da competência técnica, política e ética no seu fazer

pedagógico. Para superar o desafio de formar profissionais engajados na realidade social, cultural e histórica da sua profissão, capazes de analisar os problemas a partir de uma consciência crítica, é que a metodologia adotada segue as seguintes diretrizes:

- Trabalho pedagógico mediado pelas manifestações culturais, fundamentado na realidade educativa da escola;
- Sólida formação teórico-metodológica, favorecendo a construção da autonomia do docente;
- Investigação no cotidiano escolar e social;
- Habilidades comunicacionais e relação dialética, orientando o trabalho pedagógica na escola.

Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia a distância está pautado na dimensão epistemológica, que proporciona o estudo das teorias e na dimensão profissionalizante, referindo-se ao suporte teórico-prático que possibilita a compreensão do fazer pedagógico numa perspectiva crítica, partindo do processo ação-reflexão-ação, com o intuito de instituir uma prática docente comprometida com a formação sócio-político-cultural e ética.

Como se trata de curso a distância, os estudos, além de acontecer no AVA-MOODLE, são realizados em encontros presenciais nos polos, por intermédio dos professores-formadores e dos professores-tutores presenciais. Nestes encontros acontecem as aulas de discussão teórica, seminários, trabalhos coletivos, provas, trabalhos de extensão, atividades culturais. As atividades realizadas nos polos de apoio presencial mostram a preocupação de pensar/planejar atividades que envolvam todos os saberes pertinentes à prática do professor. Assim, os princípios dinamizadores do currículo se encontram pautados na abordagem teórico-metodológica, considerando a experiência profissional e as práticas vividas pelos alunos, numa relação dialética entre teoria e prática, consolidando a formação reflexiva desses profissionais.

As FIG. 5 e 6, ilustram situações em que ocorrem proposta de trabalho que envolve a comunidade e que favorece a articulação entre as dimensões epistemológica e profissionalizante.



FIGURA 5: Oficinas de leitura e escrita  
Fonte: Arquivo do CEAD. Disponível em [www. ufpi.uapi.br](http://www.ufpi.uapi.br)



FIGURA 6: Projeto de extensão “Ô DE CASA!” – Apresentação cultural  
Fonte: Arquivo do CEAD. Disponível em [www. ufpi.uapi.br](http://www.ufpi.uapi.br)

Além dos encontros presenciais em que ocorrem as atividades já mencionadas e demonstradas na FIG. 5 e 6, os encontros a distância proporcionam atividades e informações mediadas pelas NTIC no Moodle (ambiente virtual de aprendizagem), proporcionando ao aluno o acesso ao planejamento da disciplina, textos, vídeos e outros materiais que possam ajudar nas discussões. Estes encontros são orientados pelos professores-formadores e pelos professores-tutores. A FIG. 7 apresenta uma página de uma disciplina no ambiente virtual de aprendizagem.

The screenshot shows a Moodle course page with the following structure:

- 2 Material Didático.**
  - Plano de Ensino
  - Slides Currículo
  - Slide currículo 2
  - APOSTILA
- 3 Fóruns.**
  - Unidade I - Fórum I
  - Unidade II - Fórum II
  - Unidade III - Fórum III
- 4 Atividades Avaliativas.**
  - Atividade Avaliativa I
  - Atividade Avaliativa II
- 5 Seminários.**

Os alunos devem escolher os recursos de ensino para fazer a apresentação do tema que foi sorteado. O tempo de apresentação do seminário será 25 minutos. Use a criatividade!

  - TEMAS E GRUPOS
- 6 Chat's.**

O nosso chat será dia 30 de Setembro as 20:00h. Participem!!

  - Chat I

On the right side, there is a list of users with their names and a small icon indicating their status or role.

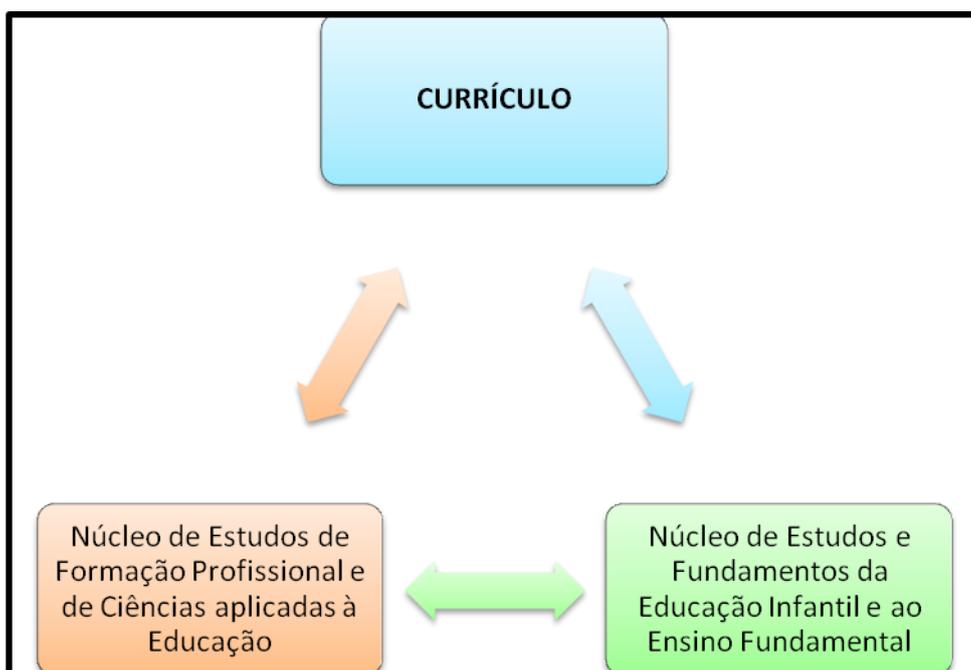
Figura 7: Organização da disciplina no ambiente Moodle  
Fonte: moodle.ufpi.br (2011)

Na figura em epígrafe, percebemos uma interface de uma página da disciplina no ambiente Moodle. Apresenta um bloco com materias didáticos (apostilas, plano do curso, *slides* de aulas e outros materiais que o professor

achar conveniente); os fóruns de discussão (espaço de discussões a partir de questões sobre o assunto da aula); e atividades avaliativas (que podem ser questões de reflexão sobre uma temática, orientação de pesquisa, etc). Esta organização da página não é fixa, depende dos objetivos da disciplina e das concepções do professor.

Outros princípios norteadores do currículo foram definidos com a intenção de possibilitar a formação de professores capazes de desenvolver uma práxis crítica e emancipadora na sua ação docente, como: interação, autonomia, trabalho cooperativo, inter e transdisciplinaridade, investigação, reflexão, relação teoria e prática, flexibilidade e capacidade de diálogo. Considerando estes princípios, o currículo do curso se apresenta estruturado a partir de duas grandes áreas (QUADRO 10).

**QUADRO 10:** Organização do currículo em áreas



A organização curricular do curso de Pedagogia em duas grandes áreas, demonstradas no QUADRO 10, que proporcionam uma formação que engloba os aspectos teóricos, práticos, vivenciais, profissionais e conceituais presentes no fazer docente, envolvendo estudos das produções científicas na educação, a

investigação na prática e a reflexão crítica dos professores, como afirma o Art. 3º, da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A organização curricular nestes dois núcleos atende a especificação da lei no sentido de permitir a consolidação de saberes que fundamentam o exercício da profissão, mobilizando os conhecimentos a fim de resolver problemas do cotidiano da sala de aula. Deste modo, a pesquisa se constitui como eixo articulador de construção do conhecimento, considerando como ponto chave desse processo a reflexão sobre a prática.

O Projeto Político-Pedagógico foi revisado recentemente pelos professores e pela coordenadora do curso, por isso retrata o pensamento do professor em relação a formatação do curso, porém não determina se este será ou não um bom curso de formação de professores a distância. Moran (2002) considera como um bom curso aquele que empolga, que permite uma participação ativa dos sujeitos do ato educativo, aquele que permite o pensar o refletir, a interação, o diálogo, a troca de experiências e de ideias significativas, enfim, aquele que promove a construção e a reconstrução constante do pensar e do agir do professor.

O curso de formação de professor que se constitui um ambiente de construção das concepções/conhecimento docente permite mudanças no ato educativo, em que as concepções aparecem explicitamente no fazer da docência. É nesse sentido que nos pautamos no Paradigma do Pensamento do Professor.

### **2.2.3 Ambiente virtual de aprendizagem**

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), em cursos EaD são a grande possibilidade de aproximar os sujeitos que estão territorialmente

separados são a estratégia principal para estabelecer as conexões/interações na construção do conhecimento, como aborda Andrade (2008, p.31):

Esses ambientes são responsáveis por promover a interação entre professores/tutores e alunos. Desenvolver atividades que articulam esses contextos digitais significa ampliar a movimentação dos estudantes no ambiente e, por conseguinte, ampliar competências de ação para torná-los co-partícipes de sua aprendizagem. (ANDRADE, 2008, p. 124).

Desta forma, o AVA pode contribuir para que os cursos a distância possam aplicar à interatividade uma estratégia principal na prática pedagógica, como afirma Freire (1975, p. 73), “ [...] os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, em que a relação ensino e aprendizagem deve ser entendida na relação entre os sujeitos e mediatizada pelo ambiente e suas ferramentas.

Os cursos de formação de professores na modalidade EaD, pautados no princípio da interatividade, permitem a criação de comunidades de aprendizagem, evitando o processo de isolamento entre os sujeitos, como afirma Souza Júnior (2005, p. 31), “[...] criar ambientes que permitam o desenvolvimento de CA onde as ferramentas mediarão as relações entre os sujeitos cognitivos”, favorecendo a efetivação de um ambiente instigador e motivador de aprendizagem. Desta forma, é importante considerar, que em cursos de formação de professores, o ambiente de aprendizagem favorável é aquele que possibilita, segundo Freitas e Magalhães (2001, p. 22)

[...] **congruência:** entre teoria e prática; **significado:** aprendizagem com sentido para a vida profissional e pessoal; **flexibilidade:** adequação às condições de vida e trabalho dos participantes, de forma integrada com o cotidiano; e **integridade:** apoio acadêmico, assessoria, meios e materiais de estudo. (grifo das autoras)

Vale salientar que os aspectos apontados pelas autoras não são características inerentes ao AVA, mas a proposta pedagógica que os professores-formadores e os professores-tutores podem efetivar na prática pedagógica. Deste modo, antes de pensar no ambiente e nas ferramentas, é preciso que os

professores adequem suas concepções, definindo-as a partir do objetivo que se quer alcançar. É importante, pois, que os professores, além de pensar suas concepções, desenvolvam habilidades e competência para interagir nos ambientes, conhecendo o seu funcionamento e suas ferramentas.

As ferramentas podem ser síncronas, como *chats*, videoconferência, aula *on-line*, permitindo um encontro no tempo real entre os participantes, ou assíncronas, como o fórum, webquest e equitext (espaços de autoria coletiva), quadro de avisos, com o mesmo grau de interatividade, porém os encontros não ocorrem em tempo real. O importante é que o processo ensino-aprendizagem possa utilizar estas ferramentas como forma de mobilizar a construção de saberes pertinentes à docência.

Como forma de exemplificar a construção dos saberes pertinentes à ação do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem, a partir de situações que discutam o conhecimento adquirido nas pesquisas educacionais, mas, também, promovam trocas de experiências, investigações da prática, debates, descreveremos, com base em Souza Júnior (2005), a funcionalidade e aplicação de algumas ferramentas.

- Lista de discussão – professores enviarão arquivos de textos, fotos e outros materiais virtuais e os alunos enviam seus trabalhos, seus projetos, para todos os participantes do processo ensino e aprendizagem, permitindo que todos possam tirar dúvidas e fazer comentários sobre a temática do curso.
- Fórum de discussão – permite a construção de conhecimento significativo a partir do momento que é alimentado por provocações elaboradas pelo professor, os alunos irão responder as questões proposta e, também, colaborar nas questões dos colegas, constituindo um ambiente interativo na medida em que os sujeitos participam, socializam e compartilham suas contribuições.
- Diário de bordo – proporciona um espaço para o relato de experiências individuais e coletivas, assim, todos os sujeitos do processo podem acompanhar o relato e as reflexões acerca da formação e do exercício

docente, contribuindo para a construção dos saberes pertinentes à docência.

- *Chat* – permite debates, em tempo real, sobre temas relativos à formação de professores (podem ser temas atrelados ao conhecimento desenvolvidos nas pesquisas educativas, como temas relacionados ao fazer pedagógico, à experiência). Os saberes serão construídos a partir do coletivo, em que todos os sujeitos trabalham juntos.
- Portfólio – objetiva o compartilhamento de texto de autoria coletiva, projetos, narrativas sobre o processo de formação, relato de experiências, etc, permitindo que os sujeitos envolvidos no ato educativo possam comentar a exposição de outrem.

O uso do Ava e suas ferramentas por si só não garante a interação, nem a construção do conhecimento, isto depende do PPP do curso e das concepções que norteiam a prática docente. Neste sentido, Oliveira (2011, p. 122) nos diz que “[...] a prática pedagógica do docente, para que possa atuar neste ambiente necessita ser, acima de tudo, uma prática reflexiva e flexível na medida em que sua atuação possibilite a transformação do perfil profissional”. Caso não haja reflexão, o AVA pode se transformar em espaço de postagem de conteúdo, contribuindo para uma prática tradicional de transmissão de conhecimento. Segundo a autora em referência:

Quanto às habilidades necessárias, principalmente a de lidar com a colaboração, o professor vai desenvolver através da interação entre os agentes da EaD, os alunos e principalmente através da reflexão acerca de sua própria prática docente, no momento em que este toma consciência de sua atuação, em um processo de reconstrução da sua prática, possibilitando maior autonomia na tomada de decisões e nas intervenções pedagógicas (2011, p. 122).

Diante dessas colocações, percebemos que a possibilidade de uma prática colaborativa e interativa nos ambientes virtuais de aprendizagem depende

da proposta do curso, das concepções do professor-formador, da ação do tutor e da postura do aluno frente ao seu processo de aprendizagem.

### **2.3 Docência, ensino e prática pedagógica: componentes formativos necessários**

A sociedade atual vem apresentando uma acelerada mudança no seu modo de pensar, agir, sentir e se relacionar. Estas transformações sociais são frutos, principalmente, do avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação, em que os espaços geográficos das relações interpessoais não são mais os mesmos, trazendo à tona as questões globais, complexas e multidimensionais, requerendo dos sujeitos o pensamento em redes, mudanças na concepção de docência, ensino e prática pedagógica, buscando a investigação como estratégia de construção do conhecimento.

Morin (2001) afirma que os sujeitos que aprendem através da fragmentação do conhecimento não desenvolvem a capacidade de contextualizar e de globalizar, pois aprenderam a isolar e a compartimentar o saber, transformando o complexo em fragmentos, o multidimensional em unidimensional, impossibilitando a percepção global dos fatos sociais.

Contrastando com esta visão do processo de aprendizagem, a investigação é o ponto de partida para uma prática pedagógica que reconhece o sujeito como construtor de saberes a partir da sua ação. Para tanto, Freire (1996) diz que é necessário a presença de educadores e educandos críticos, reflexivos, criativos, instigadores e inquietos em um ambiente que tenha a pesquisa como ato educativo, assim sendo, a escola deve ser um lugar de diálogo e de vivência, um lugar que respeite as diferenças culturais, portanto um lugar de discussão entre os saberes oriundos dos diversos atores que participam da escola. Dentro deste contexto, é importante definir quais são os componentes da docência, do ensino e da prática pedagógica.

A intenção de discutir a docência, o ensino e a prática pedagógica dentro de uma acepção mais ampla da educação e não de forma específica da EAD, é por entender que a educação a distância deve ser pensada a partir dos aspectos socioculturais e econômicos que condicionam o fazer docente, seja qual for a modalidade.

### 2.3.1 Componentes da docência

No contexto da globalização e das novas tecnologias da informação e comunicação, entende-se a docência como uma ação social e intencional, não neutra, que envolve a interação e o diálogo entre os sujeitos, na construção de uma vivência pedagógica que inclui o pensar a ação docente antes, durante e depois da sua realização. Nesta mesma perspectiva, a Resolução CNE/CP n. 1/2006, no Art 2º, parágrafo 1º, define a docência:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Assim entendida, a docência configura-se como uma ação que engloba desde o pensar as concepções que nortearão a prática, a vivência interativa entre os sujeitos e a reflexão sobre a prática. Não é uma atividade neutra, pois se encontra cercada de valores, crenças, ideias, conhecimentos sociais e culturais. É entendida como um lugar de interação e de mediação, que tem como princípio a busca, a especulação, o questionamento e o conhecer. Para reforçar esta ideia, Alarcão (2001) entende que o fazer docente precisa fomentar as relações interpessoais, favorecendo um ambiente aprendente em que todos são coconstrutores dos saberes pertinentes ao enfrentamento da realidade.

Na concepção de Freire (1996) não há docência sem discência, chamando atenção para o caráter interativo e dialógico existente na docência, tanto no que se refere ao contexto sociocultural, no que diz respeito à relação entre os pares., assim autor coloca, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro” (1996, p.23). Nesse sentido, existe uma relação dialética e dialógica entre professor/aluno, docência/ensino. São parte de um todo, por isso não podem ser entendidos separadamente, são ações que se entrelaçam que determinam e são determinadas nessas teias de relações.

Em consonância com tudo que foi dito anteriormente, Freire (1979) chama atenção para o homem como construtor da sua cultura, podendo transformá-la, por isso precisa compreender a realidade, procurando soluções para os desafios presentes na mesma. A condição primeira neste processo de transformação da cultura e da sociedade é o sujeito assumir-se como ser cognoscente frente ao objeto cognoscível, pois o conhecimento não é reprodução e sim recriação. Desse ponto de vista, não se concebe a existência de professores e alunos reprodutores de conhecimento, mas de pessoas historicizadas, temporais e donas de sua ação no mundo e para o mundo.

A prática de reflexão e investigação, que devem estar presentes na docência, é um processo pelo qual a interação é constante e o conhecimento é contextualizado (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), tendo como finalidade a compreensão da realidade e a formação dos sujeitos críticos, reflexivo e autônomo, favorecendo a construção da cidadania e a constituição de um ambiente de trabalho. Para Alarcão (2001), o trabalho para o aluno é a aprendizagem em suas várias dimensões, para o professor é a educação na multiplicidade de suas funções. Nesse sentido, todo processo de construção de conhecimento exige esforço, dedicação e estudo, porque é uma eterna busca, indagação, constatação e intervenção.

Cabe lembrar que a educação pautada na visão tradicional apresenta claramente uma separação entre sujeito e objeto, numa perspectiva de que o sujeito não é dono da sua própria ação, é submisso a ordens vindas de outros, apenas executando tarefas, sem nenhuma reflexão. É no âmbito de uma escola unilateral que se nega a autonomia dos educandos e dos educadores, pois o poder é centralizado, favorecendo uma forte divisão do trabalho, em que o pensar e o fazer estão separados, garantindo a submissão de um em relação ao outro. Assim, a escola se apresenta inadequada para enfrentar o mundo complexo e global, como afirma Morin ( 2001, p. 36):

[...] existe uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacional, globais e planetários.

De acordo com a citação acima, a transição da educação tradicional para a educação que responda as questões da complexidade e da diversidade, não é uma mudança simples, requer uma mudança de paradigma, haja vista que será preciso sair do pensamento simplista e unilateral, para um pensamento complexo e multilateral. É necessário que os sujeitos que fazem parte do ambiente educacional, especificamente os professores, reconheçam-se como produtores de saberes, capazes de agir sobre o seu cotidiano, provocando transformações.

A docência, vista nesse contexto atual, não perde de vista a sua função social e política, que é garantir a socialização do saber, permitindo que os sujeitos possam interferir no seu contexto sociocultural de forma crítica, flexiva, reflexiva e autônoma. É também um lugar em que todos, no exercício da sua cidadania, partilham as decisões e o compromisso com a condição terrena e com o princípio da solidariedade.

Finalmente, a contemporaneidade é o tempo da complexidade e da diversidade, de saberes unidos, holísticos e contextualizados, possibilitando a compreensão do mundo cada vez mais global e multidisciplinar. Desta forma, a docência deve ser um espaço de exercício da cidadania, em que os autores aprendem a viver e a conviver dentro dos princípios da igualdade, da fraternidade e da solidariedade, respeitando as diferenças culturais e individuais de cada um.

A docência requer o exercício da reflexão, o olhar para dentro de sua ação. Na medida em que o olhar volta para si e examina a natureza da sua própria atividade, o sujeito estará construindo uma consciência crítica, ou seja, examinando sua própria constituição, seus próprios pressupostos, construindo suas próprias formas de pensar e dizer do seu fazer experiencial. Essa imersão, mergulho do ser na sua experiência, coloca-o diante de seu mundo, um mundo formado por seus valores, significados e representações, possibilitando a construção do conhecimento crítico de sua ação e proporcionando reconstruir suas ações, suas escolhas cotidianas e até mesmo reconstruir-se como pessoa, considerando que todo o pensar e fazer se configura na flexibilidade, na possibilidade de constante mudança.

Refletir é adentrar na própria experiência num pensamento atrelado à criticidade referente aos valores, concepções, relações afetivas, interesses sociais, cenários políticos e que cotidianamente integre conhecimento acadêmico,

teórico, científico ou técnico com os saberes e interpretação das realidades vividas por cada sujeito que se propõe a refletir sobre seu próprio fazer.

A reflexão sobre a própria ação, tomando como base Schön (2000) quando faz surgir aquilo que denominou como noções fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, fazem-no olhar através de um novo prisma a formação dos sujeitos da educação: professores, alunos, gestores. Essa reflexão oportuniza o sujeito confrontar-se com seu modo de pensar, com suas concepções de vida/ mundo/educação, com seus desafios, com suas escolhas, com suas subjetividades e significações pessoais. Diante desta perspectiva de docência, como entendemos o ensino?

### **2.3.2 Componente do ensino**

O ensino é uma atividade social interativa, componente integrante da docência, envolve a relação no momento da ação ensino aprendizagem. Freire (1996) considera alguns pontos fundamentais para pensar o ensino:

1. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua construção e ressignificação;
2. Ensinar exige respeito à autonomia do estudante;
3. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo;
4. Ensinar exige apreensão da realidade;
5. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
6. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Diante desses princípios, queremos enfatizar o primeiro, que tem duas concepções de ensino: a primeira como transmissão de conhecimento, que considera o aluno como um ser passivo, o professor como aquele que detém todo o saber e o conhecimento, é aquele acumulado historicamente pela humanidade. Nesta perspectiva, Sacristán e Gómez (2007, p. 354) afirmam:

[...] o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. O docente é considerado como especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação

estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir.

De acordo com esta concepção, o ambiente de aprendizagem é a sala de aula, ambiente este desprovido de criatividade e interação, em que cada um aprende isoladamente. O professor e o aluno não questionam, não refletem e não investigam, mas, sim, reproduzem um conhecimento formal produzido culturalmente.

Em contrapartida, a segunda concepção como construção e ressignificação do conhecimento, remete-nos a pensar o ensino de forma contextual, dialógica, dialética, em que o processo de construção do conhecimento se dá em uma ambiência dinâmica, relacionada a uma realidade global, social e cultural. Os sujeitos contribuem nesse processo, por isso é uma ação compartilhada e colaborativa. Neste sentido, “[...] ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 91), que exige comprometimento, competência e decisões. Assim, o ensino exige o respeito à liberdade do aluno e disciplina para que todos construam o conhecimento.

Sacristán e Gómez (2007, p. 111) supõem que “a vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, em cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores confrontados no processo de reconstrução da cultura individual e grupal [...]”. A partir deste entendimento, o ensino deve ser concebido como um cenário vivo de interação, cujo sujeitos assumem papel ativo na construção e significação do conhecimento, num contexto de interação, colaboração e reflexão sobre e no contexto real de vivência.

O segundo princípio aborda a autonomia do estudante, no contexto do ensino, entendido por Freire (1996) como a autonomia do ser inacabado e historicizado, fundamento primordial para uma educação permanente. Nesse mesmo sentido, Preti (2000, p.131) reconhece que a autonomia no ato pedagógico significa “[...] a capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo, pois, a educação é um ato de compartilhamento”. Então, respeitar a autonomia do sujeito é respeitá-lo em seu devir.

Falar de autonomia é fazer referência à própria construção do conhecimento na perspectiva da noção de tempo e espaço. De acordo com Preti (2000), o tempo é entendido como uma categoria subjetiva, ligado à maneira de viver e sentir do ser, por isso, historicizado, o espaço é o lugar que reúne a todos, relacionado a uso do tempo. A construção do conhecimento ocorre nessa relação de tempo e espaço, mas um tempo/espaço que é pessoal e individual, respeitando as singularidades e as diversidades dos sujeitos.

Este entendimento se diferencia do ensino tradicional em que o tempo e o espaço são entendidos de forma homogênea dentro do grupo, desrespeitando o ser individual, a diversidade e ainda a autonomia do aluno de se responsabilizar pelo seu processo de construção do conhecimento, como sujeito de sua aprendizagem. Como a autonomia é uma conquista realizada na interação com os outros, uma educação na perspectiva tradicional não contribui para a construção do ser autônomo, capaz de decidir, de definir objetivos e de se tornar “senhor” de sua formação.

O diálogo, nesse entorno, apresenta-se como princípio fundamental para o ensino multicultural, que respeite a diferença e o direito de participação de todos. Freire (1996) entende o diálogo como uma experiência de abertura ao outro, reconhecendo-se como um ser inacabado, que admite desconhecer algo. Assim ele diz que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (1996, p.136). O conhecimento, desta forma, se constrói nas teias das relações, onde cada um contribui com a sua visão de mundo.

Ao assumir uma relação dialógica no ensino, o papel do professor sofre significativas transformações, passa a ser interlocutor, aquele que permite o diálogo entre os saberes, entre as pessoas, entre os mundos. De modo que, nessa interação entre o sujeito e seu entorno, acontece a construção/significação do conhecimento, por isso, o ensinar preconiza que o aprender ocorre em uma ambiência dialógica. Comportando, neste caso, considerar a afirmação de Neder (2009, p. 42):

Sendo o conhecimento uma construção humana de significados, que procura fazer sentido ao mundo, sua construção se dá na relação do sujeito com seu entorno físico e social. [...] Nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o mundo está a oportunidade de construção de significados, portanto, de conhecimento.

Não se pode pensar o ensinar sem o aprender, é uma relação dialética e dialógica que constitui a ação do professor, seja no ensino presencial ou a distância. Assim como o aprender é uma construção de significados no contexto de vivência do sujeito, para ensinar precisa apreender a realidade para realizar uma reflexão crítica sobre a prática. O professor precisa conhecer sua realidade, não só no que diz respeito ao conteúdo ensinado, mas conhecer as diversas dimensões que caracterizam a prática.

Então, apreender a realidade através da reflexão crítica requer “[...] um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Ensinar é este movimento, é desenvolver uma consciência crítica a partir da reflexão sobre a própria prática, considerando-a o ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento profissional do professor.

Ensinar requer uma articulação entre teoria e prática, ação e reflexão, portanto, não basta “reconhecer a importância da teoria e da prática, mas o movimento de idas e vindas desta relação” (ROMÃO, 2008, p. 71). O que significa que ensinar é muito mais complexo do que transmitir conhecimento, é pensar o conteúdo, a metodologia, os objetivos e, acima de tudo, pensar quais as concepções que norteiam a prática, que teorias sustentam/explicam estas ações, que intervenção pretende-se fazer, sem perder de vista a realidade concreta de atuação do professor.

Podemos compreender, deste modo, a educação como forma de intervenção no mundo, exigindo do professor uma tomada de decisão frente às demandas da sua prática e da sociedade, decidir entre a reprodução e a transformação. Nesse sentido, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1996, p. 102).

Diante do exposto, pensamos o ensino como uma ação intencional, interativa, dialógica que requer apreensão da realidade para tomar decisões e,

assim, intervir no mundo promovendo transformações e formando cidadãos autônomos.

Frente a esta complexidade e dinamicidade que envolve a docência e o ensino, como definir a prática pedagógica?

### **2.3.3 Componente da prática pedagógica**

Da mesma forma que a docência e o ensino, a prática pedagógica pode se configurar como uma prática acrítica, espontaneísta, fragmentada, sem fundamentação teórica, ou, ao contrário, uma prática crítica, reflexiva e transformadora, ou seja, práxis pedagógica. Na primeira caracterização da prática, “teoria e prática distanciam-se, assim como sujeito e ação não dialogam” (FRANCISCO, 2006, p. 35), neste sentido, o exercício desta prática se dá através de dicotomias como sujeito/objeto, teoria/prática, ação/reflexão.

Esta ação é mecânica, repetitiva e descontextualizada, não há construção de saberes, o professor é passivo e, por isso, não provoca a transformação dos sujeitos e do contexto social no qual está inserida. Carvalho (2006, p. 12) define esta dimensão da prática pedagógica como “[...] prático-utilitária/reiterativa/espontânea, como ação que tem um fim em si mesmo, ação que resulta na produção de objetos para satisfazer as necessidades imediatas da vida cotidiana”.

Na perspectiva de Freire (1979), esta prática condiz com uma educação bancária, educação que tem como objetivo depositar nos alunos os saberes produzidos historicamente, por isso, não permite a construção do conhecimento, mas uma reprodução descontextualizada do mesmo. Pauta-se na consciência ingênua, que analisa os fatos superficialmente, partindo do princípio que o professor sabe tudo, subestimando o saber do aluno.

Os professores, desta maneira, “[...] alienam-se no processo de seu próprio trabalho, eles não têm uma clara consciência do que fazem, nem por que o fazem, nem a favor de quem o fazem” (CARVALHO, 1986, p.14). Em oposição a esta dimensão, a prática reflexiva parte do princípio da inserção do homem no seu contexto sociocultural, produzindo significados nas suas ações diárias. Esta dimensão é caracterizada pela autora como:

[...] apresenta um alto grau de atividade, é inquieta, intuitiva e criadora; é pela prática reflexiva que os sujeitos cognoscentes, coletivamente e em comunhão, re-conhecem a realidade cognoscível, crítica e aprofundadamente, produzindo nela, e a partir dela, transformações que correspondem aos anseios da humanidade. (CARVALHO, 1986, p. 14).

De acordo com o exposto, o princípio primeiro da prática pedagógica reflexiva é o diálogo entre os sujeitos e as realidades e nesse encontro há um processo de transformação dos sujeitos e da sociedade, a partir do engajamento consciente e crítico do homem no seu mundo (FREIRE, 1979). Então, podemos definir prática pedagógica como uma ação coletiva, reflexiva, planejada e intencional, embasada em princípios epistemológicos e pedagógicos, tendo como seu lócus a educação num contexto mais amplo.

A prática pedagógica como espaço social, coletivo e de construção de saberes contribui tanto para a formação do sujeito autônomo, crítico e reflexivo, como também, para a construção de saberes e ressignificação das experiências profissionais do professor. Sendo uma prática social que expressa à atividade cotidiana do professor, que não é individual, mas mediada por todos os agentes, apresenta-se num processo de construção através do pensar a teoria na ação. Almeida (2002, p. 72) postula:

A prática pedagógica reflexiva é consciente, intencional, dialógica e transformadora. Não se trata de uma prática apenas no âmbito individual; é uma relação intrínseca entre teoria e prática, objetivo e subjetivo, individual e social, que *acontece no coletivo, é concreta, singular, sofre influência de outras pessoas*, do contexto, de teorias já elaboradas ou em elaboração. (grifo da autora).

A prática configura-se como uma ação consciente, reflexiva, dialógica e dialética, que pressupõe sujeitos autônomos na construção do conhecimento teórico intermediado pela prática, havendo uma inter-relação entre a prática que o professor desenvolve na escola e o seu contexto histórico e sociocultural. Nessa mesma perspectiva, Sacristán (1999) entende a prática como uma ação de um grupo, a expressão prática da atividade profissional, condicionada pelas características das pessoas que a executam.

Estamos falando da prática no contexto mais amplo da educação, e em especial da prática do ensino superior que se destina à formação de professores, por isso não podemos deixar de salientar pontos importantes que podem fazer a diferença no processo de formação. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005) esta prática se caracteriza pela construção científica e crítica de conhecimentos, é um fenômeno multifacetado, apontando para internalização de saberes e modos de ação.

Uma prática consciente, reflexiva, dialógica e transformadora não se prende à transmissão do conhecimento, mas proporciona uma aprendizagem significativa, onde o sujeito é participativo e consciente da sua ação no mundo e no seu próprio processo de aprender. Então, pensar na EaD, é pensar em uma prática colaborativa, porém, acreditamos que, o que define esta prática não é o ambiente nem as ferramentas utilizadas, mas sim as concepções que o professor tem sobre a docência, o ensino, a sociedade, de aluno e de aprender. Então a prática pedagógica é a materialização destas concepções, que vão nortear a vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Entendemos que a docência, o ensino e a prática pedagógica são elementos que estão interrelacionados, que são práticas sociais mediadas pela interação, condicionadas pelo contexto sociocultural e pelas concepções dos sujeitos (professores, alunos, gestores, tutores) que as executam. Por isso, debruçamo-nos a estudar sobre concepção de docência, ensino e prática pedagógica dos professores-formadores, numa abordagem crítico-reflexiva, partindo do pressuposto que ação docente pode transformar o homem e a sociedade.

Situar a EaD no âmbito das discussões sobre docência, ensino e prática pedagógica, no contexto mais amplo da educação, é pensar em uma educação que reconheça o sujeito na sua coletividade, como afirma Valente (2003, p. 51):

Uma educação centrada no 'sujeito coletivo' que reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade.

Desta forma, pensar a EaD, no contexto da formação inicial, é pensar na docência, no ensino e na prática pedagógica numa visão de construção de saberes na relação dialógica que possibilite a interação e a construção do conhecimento em redes de aprendizagem colaborativas, sem perder o vínculo com a realidade sociocultural, política e educacional dos sujeitos envolvidos no ato educativo.



### **CAPITULO III**

## **TECENDO DESCRIÇÕES E ANÁLISES ETNOGRÁFICAS**



### **CAPÍTULO III**

## **TECENDO DESCRIÇÕES E ANÁLISES ETNOGRÁFICAS**

Toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação [...] A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão.

Freire (2002)

Escrever um relato analítico de pesquisa etnográfica é, antes de tudo, um trabalho científico pessoal, que a exemplo de outros textos científicos busca o rigor, a precisão, a demonstração, seria assim, semelhante a um “prestar contas”, razão por que envolve descrições, exemplificações, constatações e, às vezes, alguma comparação. Dizemos, que na escrita do relatório etnográfico não cabe improvisações, até porque os dados em análise foram produzidos sob a sua orientação. Seus raciocínios analíticos merecem ser fieis a seus dados nem tanto nem tão pouco (BEAUD; WEBER, 2007).

Segundo este espírito científico da etnografia, o desenvolvimento deste capítulo de análise efetiva-se com o intuito de compreender, à luz dos dados emitidos pelos sujeitos – interlocutores do estudo, as concepções de docência, ensino e prática pedagógica de professores-formadores da EaD, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Ir em busca dessa compreensão exigiu nossa imersão no cenário pesquisado, neste curso no CEAD, para vermos, se

possível, convivemos e compreendemos acerca de nuances institucionais, curriculares e formativas do referido curso e de seus professores-formadores.

Este capítulo apresenta as análises dos dados produzidos no decorrer da presente pesquisa. Partimos do pressuposto de que o processo de análise abarca a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às concepções relativas a seu cotidiano educacional. Concepções que se apresentam carregadas de valores e conhecimentos que os sujeitos constroem ao longo de sua vida pessoal e profissional, o que nos leva reiterar que nenhuma ação humana é neutra, visto que se apresenta sempre carregada de significados acerca da forma de cada sujeito ver, sentir e interpretar o mundo.

Nesta seção de nosso relato, que tem como objeto de estudo as concepções de professores-formadores sobre docência, ensino e prática pedagógica, no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, tecemos análise e interpretações dos dados a partir das falas, da descrição dos eventos observados e das ações dos interlocutores, empregando-se a vertente analítica descritivo-interpretativa, na tentativa de apreender os significados dessas concepções, tendo em vista a compreensão do nosso objeto de estudo.

Ao longo das observações e nas entrevistas, os padrões/regularidades do pensamento do professor-formador começaram a surgir, acenando com respostas às questões postas na pesquisa e, porque não dizer, para a consecução dos objetivos perspectivados.

Esses padrões e regularidades foram se consubstanciando das leituras e releituras dos dados, confirmando-se como possíveis respostas ou constatações presentes nas falas e nas descrições densas realizadas. Este exercício etnográfico, natural no processo de análise, contribuiu para a edificação dos eixos de análises.

A exemplo da pesquisa que, por si só, representa grande desafio, igualmente o processo de análise de dados uma etapa desafiadora, sobretudo na tessitura analítica para se chegar à apropriação/compreensão do objeto de estudo perspectivado.

Apoiadas em Angrosino (2009), fizemos em primeiro momento uma análise interpretativa, através de que buscamos definir os padrões, as regularidades que emergiam dos dados. Em um segundo momento, buscamos

uma significação teórica como fonte de explicação da existência dos padrões nos dados. É justamente esta articulação que sustenta a nossa discussão na lapidação/interpretação dos dados que vão se edificando e se corporificando na itinerância da pesquisa.

Assim, partindo dos 3 (três) eixos de análises, os quais direcionaram a organização de um conjunto de subcategorias, que no seu entrecruzamento atendem aos objetivos e às questões que nortearam a investigação. Operou-se a compreensão, de forma clara, dos significados que buscamos neste estudo. O primeiro eixo **“Olhares de professores sobre a formação inicial”** traz à tona a compreensão sobre formação inicial na interface com a EaD, realçando não só achados sobre a concepção dos professores, mas descrições sobre eventos que nos levam a entender a formação inicial e a contribuição da EaD para este fenômeno social e educacional da formação de professores.

O segundo eixo **“Olhares de professores sobre a docência e o ensino”**, sem perder de vista o contexto mais amplo da pesquisa, focaliza as concepções dos professores-formadores, colocando em relevo o que são essas concepções, construções pessoais que sustentam suas explicações sobre a realidade, que condicionam/orientam suas ações dos professores e o seu fazer pedagógico.

O terceiro eixo de análise **“Olhares de professores sobre a prática pedagógica”** ressalta a prática pedagógica na EaD a partir das interações entre o professor-formador e o professor-tutor, definido desta forma o ser professor na modalidade a distância. Concebemos, nesse sentido, que a prática pedagógica como lugar de concretização dos saberes dos professores, sendo que o interior deste estudo apresenta uma especificidade não só no que diz respeito ao uso das NTIC, mas também por ser um fazer que requer interação entre os sujeitos envolvidos.

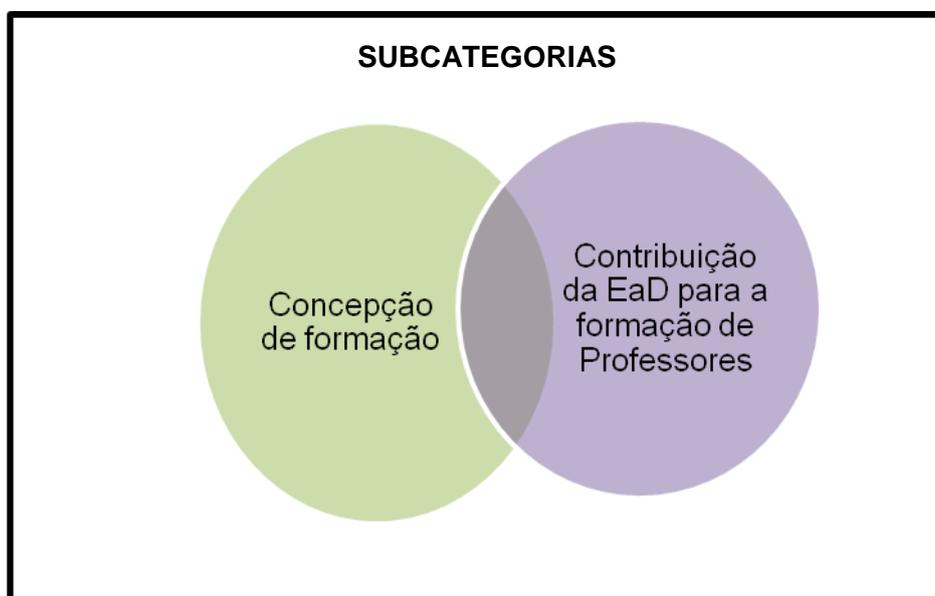
A exemplo dos estudos etnográficos de Lima (1996), tivemos o cuidado de descrever todos os fenômenos observados, a fim de obter uma riqueza de informações permitindo entender nosso objeto de estudo na interface com o contexto social, objetivando, desta maneira, a sistematização, a análise e a compreensão dos dados relevantes para esta finalidade, pela via da apreensão dos significados que os professores-formadores atribuem à formação inicial, à

docência, ao ensino e à prática pedagógica. Neste sentido, investimos nossa atenção para descrever e analisar os dados referentes a cada eixo de análise e suas decorrentes subcategorias.

### 3.1 Primeiro eixo de análise: Olhares dos professores sobre a formação inicial

Este eixo de análise coloca em realce a compreensão dos olhares dos professores sobre a formação inicial, partindo das análises sobre a concepção de formação inicial e a contribuição da EaD neste contexto. Além dos dados registrados nas entrevistas, buscamos descrever os eventos etnográficos ocorridos em espaços formativos como as aulas virtuais no ambiente Moodle, situações captadas em atividades presenciais e eventos de falas registrados durante as observações, quando, então, dividíamos esse espaço formativo com o professor-formador. Os dados produzidos nos levaram à definição de 2 (duas) subcategorias, que se entrecruzam para apresentar o entendimento sobre formação inicial: concepção de formação e contribuição da EaD para a formação de professores.

**QUADRO 11:** Primeiro eixo de análise



Assim, delineamos a discussão sobre formação inicial, partindo das concepções de formação dos professores-formadores, acreditando que são ideias/sentidos que configuram a prática pedagógica no curso em estudo; no entorno deste processo, entender a contribuição da EaD não só para o aluno como sujeito, mas para o contexto sociocultural da formação de professores do Piauí.

A discussão sobre formação inicial ganha ênfase nos meios acadêmicos e sociais à medida que é considerada um dos pontos relevantes a se pensar uma educação de qualidade. Mediante esse entendimento, buscamos compreender que espaço de formação é este, construído pelo professor-formador e como a EaD contribui para efetivar esse espaço de formação. A importância que atribuímos à discussão desse eixo de análise está em conceber a formação inicial enquanto um conjunto de valores, atitudes e funções, que progressivamente vão sendo submetidas a uma série de mudanças, como espaço socializador, como um espaço de crescimento pessoal e acadêmico (IMBERNÓN, 2009).

Reconhecendo a importância do espaço de formação inicial nas mudanças ocorridas no pensar, nas concepções, nos valores dos alunos sobre a profissão docente, a partir dos dados fornecidos buscamos entender como os professores pensam, organizam e efetivam esse processo na modalidade a distância. Para atender a esse propósito, a formação inicial deve se constituir de uma ambiência de ensinar e aprender, de atuação e reflexão, é nessa articulação que os futuros professores construirão seus aportes para o exercício docente.

Os cursos de formação têm um compromisso social de formar professores capazes de exercer seu exercício profissional em dada realidade concreta, complexa e multirreferencial, requerendo do professor uma atitude de reflexão sobre a prática pedagógica, visualizando a formação de professores como aspecto que transcende os espaços acadêmicos, ganhando os espaços sociais e culturais das escolas, lócus das atividades reais dos professores.

Compreender os olhares dos professores sobre a formação inicial é buscar os sentidos atribuídos pelos sujeitos a essa formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Apreendendo, como diz Vasconcellos (2007), os sentidos que se encontram articulados à atividade humana ao se autoproduzir,

seja na capacidade das diferentes formas de se relacionar, ou mesmo de intervir no mundo a seu redor.

### 3.1.1 Concepção de formação inicial

Nesta subcategoria, analisamos dados que condizem à compreensão da concepção de formação dos professores-formadores. Revelam, nesse sentido, que a formação inicial defendida no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância é um processo que abarca questões teóricas e práticas na sua articulação, contribuindo para a construção do conhecimento pertinente à tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Esta preocupação com a relação teoria e prática fica expressa nas falas de 3 (três) professores-formadores:

Olhe que disciplina a gente pode botar o teórico e a prática e não só teórico pra que eles tenham um espaço de se pensar, colocar a prática como componente curricular. Que dizer ele pensar essa prática também, então, assim, tudo isso, eu acho que finaliza muito do momento dessa formação do professor, pensando a aplicabilidade prática. (Rubi)

Nós sabemos que você precisa tá articulando a teoria com a prática, então estamos também, a minha preocupação nas minhas disciplinas, por exemplo, é de elaborar atividades que levem o aluno também conhecer essa realidade, por exemplo, da gente tá sempre pedindo na nossa disciplina que vá sempre à escola coletar material pra poder responder algumas atividades. (Esmeralda)

[...] a rigor, a formação de professor na modalidade a distância não se reduz à apropriação e uso de tecnologias digitais, transcende tudo isso! Contempla a relação teoria e prática na construção

do fazer pedagógico dos futuros professores  
(Topázio)

As falas dos professores-formadores explicitam a importância que eles atribuem à relação teoria e prática no processo formativo. Esta concepção é confirmada por Damis (2002) quando afirma que o processo formativo passou a ser objeto teórico prático de estudo, desde que se considerou que a formação de professores também requer este enfoque na construção do conhecimento profissional. Essa construção do saber docente se dá na relação dialética entre teoria e prática. Esse entendimento se confirma na Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que chama atenção para que a articulação teoria e prática se faça presente desde o PPP, garantindo as dimensões dos componentes comuns da proposta curricular de formação.

Na esteira dessa compreensão, o PPP do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia a distância evoca e defende a relação teoria-prática, disseminando-a como um de seus princípios que sustenta a formação, delimitado pela dimensão epistemológica que corresponde aos recortes teóricos ligados às ciências que integram o currículo; à dimensão profissionalizante retrata os suportes teórico-práticos que favorecem a compreensão do fazer docente. Desta forma, relação teoria e prática se configura com um dos sentidos atribuídos pelos professores à formação inicial.

Em consonância com o que foi dito por Esmeralda, Topázio e Rubi, Freire (2002) e Ghendim (2008) concebem a formação de professores como processo de construção de saberes, através da articulação teoria e prática, deste modo a transformação da/na prática ocorre na ação-reflexão-ação. Assim, todo processo de conscientização e transformação ocorre na ação-reflexão em que o sujeito se encontra inserido no contexto real de sua atividade pedagógica.

Neste sentido, os professores demonstram em suas falas a preocupação de desenvolver atividades formativas que envolvem a relação teoria-prática e que incluam a investigação nesse contexto concreto que envolve o dia-a-dia dos professores, como nas descrições que se seguem:

Então eu acho que o modelo de formação é positiva, até porque, nós temos, também, procurado no próprio currículo do curso integrar as práticas, pesquisa, visita a escola pra aqueles que não têm ou aqueles que já têm, que eles possam perceber problemas na realidade que eles trabalham. Então nós acreditamos que as práticas são realmente elemento fundamental nesse processo de formação. (Diamante)

[...] é necessário que o aluno esteja indo às escolas pra conhecer aquela realidade pra responder aquele questionamento e eu acredito que dessa forma agente ta tentando articular o que agente coloca a disposição do aluno, material teórico, pra que eles façam essa ponte com a prática (Esmeralda)

Acho que o Projeto Político-Pedagógico reflete muito a forma como a gente concebe essa formação, que disciplinas têm que constar, reformulação de ementário, reformulação de carga horária de disciplinas, inserir a prática pedagógica como componente curricular (Rubi)

No conjunto, a compreensão que avulta é que, para os professores-formadores, a formação deve estar presa ao seu contexto concreto e educativo: a escola, permitindo não só a aquisição de conhecimentos teóricos, mas a ação-reflexão na e sobre a prática. Confirmando essa posição, García (1992) destaca uma formação que tenha a prática como elemento de análise e reflexão, na qual se configura uma formação contextualizada com a realidade sociocultural, com a sala de aula e com a escola.

Para André (2002), a formação de professor que tem como princípio a pesquisa educativa favorece o desenvolvimento de atitude investigativa frente à complexidade e à dinamicidade do ato educativo, permitindo a busca de soluções dos problemas que emergem na prática

Esta concepção se explicita também no entorno de algumas atividades realizadas nos polos de apoio, nos quais as observações igualmente foram realizadas, a exemplo da feira cultural “As Tecnologias na Escola”, efetivada no polo de Simplício Mendes, no dia 10 de dezembro de 2011, com o objetivo de apresentar a evolução das tecnologias e a sua contribuição na educação, na

utilização desses recursos como apoio metodológico. Toda programação contava com atividades teórico-práticas relacionadas à disciplina “ Educação e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação”.

Outro exemplo de experiência significativa no processo de formação de professores ocorreu polo de Simões. Tinha como fundamento a disciplina Educação Especial. O projeto constava de observação no espaço escolar para verificar as adaptações físicas e curriculares com vistas ao atendimento das crianças portadoras de necessidades especiais, assim como a utilização de tecnologias assistivas. Segundo o tutor do polo, “a atividade tinha como foco a pesquisa em espaços escolares, promovendo a articulação teoria e prática”. E em espaços e situações como estas, nesta inter-relação, que o professor vai construindo/reconstruindo sua experiência docente, segundo a opinião de Furlanetto (2007).

Para Zeichner (1992), Sacristán e Gómez (1998), a pesquisa dos professores deve ocorrer na sua própria prática, considerando o ensino como uma forma de investigação e experimentação, permitindo a construção de saberes em uma rede complexa de significações. Para entender os fenômenos educativos é necessário um estudo interdisciplinar através de atividades de investigação na realidade escolar, numa relação entre teoria e prática.

Assim, os professores demonstram que entendem a formação com espaço de construção/reconstrução de saberes, através da articulação teoria e prática, da reflexão no contexto de atuação docente. Chamam atenção também para a prática de pesquisa no processo de formação como um importante suporte formativo, aspecto evidenciado nos excertos etnográficos a seguir:

[...] o curso também, ele aguça o olhar investigador, porque prática de pesquisa, elaboração de projeto também é uma constante na grade do curso, na grade é um nome antigo que só, mas no fluxograma do curso, nas ementas e com os profissionais que aqui trabalham com eles. (Diamante)

[...] compreendo que o processo formação e de construção de conhecimento é resultado do tensionamento entre a teoria, as possibilidades cognitivas dos alunos, suas ambiências (cotidiano). Tenho contemplado atividades pedagógicas que

permita análise da realidade, provocações – pedagogia baseada em resolução de problemas e na investigação. (Tópazio)

Os interlocutores, em suas falas, pontuam a prática da pesquisa, enquanto fator preponderante na formação que se quer formar professores reflexivos, críticos e capazes de analisar sua realidade promovendo transformações na sua prática pedagógica. Salientar o processo de investigação é pensar a formação inicial como um ambiente de construção de saberes teóricos e saberes da experiência. Nesse sentido, a formação é entendida como um processo que concebe a prática como o lócus de investigação, promovendo, segundo Sácristan e Gómez (1998), mudanças no pensar e no agir do sujeito, do futuro professor. O PPP do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do CEAD define a investigação no contexto escolar e social, incluindo o trabalho pedagógico fundamentado na realidade educativa da escola e como foco formativo do professor.

Constatamos nas observações que a prática da pesquisa se efetiva através de algumas atividades realizadas em alguns encontros presenciais em que, em posse de fundamentação teórica e questões levantadas por algumas disciplinas, são realizadas investigações objetivando compreensão/apreensão do contexto da escola e da realidade educacional. Em relação às atividades realizadas no ambiente virtual, são teóricas, levando a reprodução passiva dos textos teóricos estudados. Mesmo assim, os professores-formadores reconhecem a importância da pesquisa no processo formativo.

Sobre o papel da pesquisa, pontuado pelos interlocutores, Santos (2002) afirma que a investigação favorece o professor tomar decisões frente à complexidade da prática. Da mesma forma, Giroux (1997), Contreras (1997) e Zeichner (1993) acreditam que o desenvolvimento profissional ocorre na articulação teoria e prática, em um contexto de diálogo entre os sujeitos e a ambiência concreta do processo educativo, tendo em vista promover as necessárias mudanças na sociedade como um todo. Assim, a formação inicial deve promover a prática da investigação centrada nas escolas celeiros de desenvolvimento das práticas pedagógicas, fazendo com que os

alunos/professores se apercebam outras nuances do conhecimento (FREIRE, 1996), que nem sempre o conhecimento teórico puramente garante.

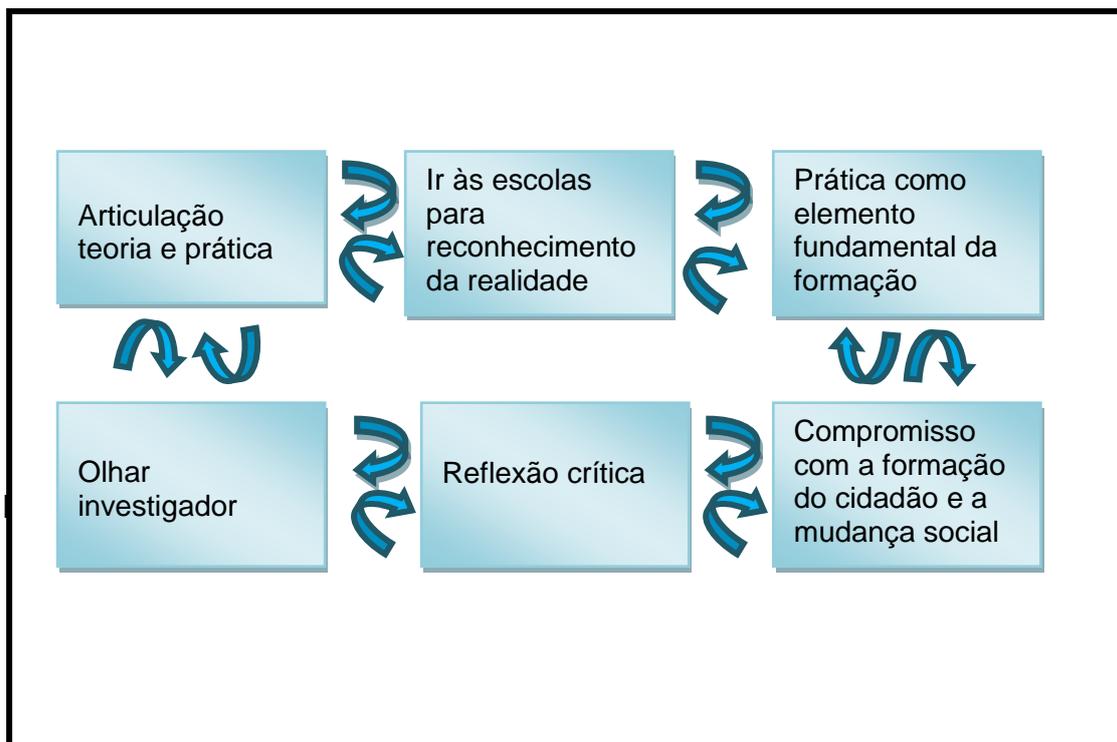
Então dizemos que a formação é um processo que envolve ações coletivas em um ambiente de crítica, reflexão e investigação, como atesta o depoimento de Ágata:

A formação é um processo, inegavelmente é um processo formativo, que está sempre em curso nunca concluído. [...] uma cobrança maior nesse sentido do compromisso, da reflexão, da crítica, mas principalmente do comprometimento com uma educação melhor, uma formação do cidadão melhor. (Ágata)

Pelos dados analisados, constatamos que o projeto formativo do Curso de Pedagogia do CEAD é fortemente comprometido com a sua realidade, haja vista os aspectos apontados pelos interlocutores. Estes apresentam vários pontos importantes que levam a pensar a formação na perspectiva crítica e reflexiva, mediante o diálogo com o mundo e com seus parceiros, buscando interpretar e compreender o fenômeno formação na interface com a realidade social.

Fica patente que os professores-formadores concebem a formação inicial como um processo que envolve a articulação teoria e prática a partir de um olhar investigativo levando a uma reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, é de fundamental importância que os professores sejam formados para assumir seu compromisso com a formação do cidadão, com a educação de qualidade e com as mudanças sociais que se fizerem necessárias. Estas questões tão presentes no discurso do professor-formador foram observadas em algumas situações, ocorridas nos polos de apoio presencial, já mencionado anteriormente (p. 123-124), mas as atividades realizadas no ambiente virtual objetivam apenas a discussão teórica, em que os alunos postam suas respostas, quase sempre, reprodução do texto, sem nenhuma nuance de crítica ou reflexão sobre o tema debatido.

Configurando uma visão sintética desses olhares dos professores-formadores sobre a formação inicial, construímos, na sequência, o QUADRO 12.

**QUADRO 12:** Síntese sobre a concepção de formação inicial

Esta concepção fica evidente, também, no PPP, ao afirmar que os futuros pedagogos, profissionais da educação envolvidos no curso de Pedagogia, na EaD, serão orientados para um desenvolvimento profissional que se pautar na reflexão crítica, no contexto da prática pedagógica, no âmbito de sua realidade educacional historicamente contextualizada. As ideias presentes no PPP e nas falas dos interlocutores vão ao encontro de Freire (1996), Brito (2006), Nóvoa (1992), entre outros, que dizem que formar vai além do treinar. Formar sujeitos capazes de construir seus saberes no cotidiano da sua prática pedagógica, exige um processo de reflexão na e sobre a ação, em vista a construção de uma identidade profissional.

Assim fica evidente que os professores-formadores pensam a formação inicial a partir de uma concepção crítico-reflexiva, em que o professor é um agente de mudança através da ação-reflexão-ação.

### 3.1.2 Contribuição da EaD para a formação inicial

Esta subcategoria contém dados e análises que apontam para a contribuição da EaD para a formação inicial, no contexto mais específico da formação no que diz respeito à construção dos saberes através das NTIC. Contém, ainda, dados analíticos sobre a expansão qualitativa e quantitativa, da formação de qualidade. Desta maneira, as falas e os olhares dos professores vão delineando a contribuição da EaD para a formação inicial de professores.

As análises realizadas nesta subcategoria, apoiadas nas falas dos sujeitos, no contexto do CEAD revelaram a contribuição que a EaD traz para o a formação inicial de professores no Piauí. A EaD é concebida por todos os interlocutores como uma modalidade de educação condizente com as necessidades do atual momento histórico (PRETI, 2005). Vem se efetivando como uma prática social, condicionada pelo contexto social político e econômico, por condições objetivas e subjetivas de atuação, por valores e concepção que direcionam a ação pedagógica e o projeto político-pedagógico. Os relatos a seguir expressam a concepção dos professores sobre EaD:

[...] na minha visão a EaD é uma modalidade que possui uma complexidade no sentido de produzir mudanças e implicações sociais. A EaD no Piauí tem possibilitado a muita gente a ter acesso ao Ensino Superior em diversas localidades, partir do consórcio UFPI,UESPI, IFPI e prefeituras e governo do Estado. Então as pessoas se formam nas suas localidades e voltam a contribuir com a educação daquele lugar, não se distanciando da sua realidade social e cultural. (Topázio)

[...] a minha concepção em relação a educação é como elemento transformador da sociedade, melhorando e capacitando os sujeitos para intervirem no seu ambiente de forma a melhorar as relações que ali existem, relações econômicas, políticas, sociais, afetivas, etc, todas as relações. Eu acho que a Educação a Distância, além de possibilitar isso no próprio ambiente, possibilita a

troca com pessoas de outros ambientes, nos múltiplos territórios que as pessoas possam adentrar na internet, tá certo, quer seja no seu país, quer seja fora dele. [...] se você consegue fazer isso, formar pessoas em seus espaços para retorno, imediatamente ali, sem correr o risco de êxodo esvaziar o potencial daquela região, eu acho que a educação, nesse caso especificamente a Educação a Distância tem sido efetivamente eficaz. (Diamante)

[...] a concepção que eu tenho de modalidade a distância, é essa modalidade que requer muita disciplina do professor, do aluno e de quem tá mediando o processo, eu entendo muito assim. É uma modalidade que exige um domínio do saber fazer, um domínio mesmo do contexto, do conteúdo técnico, que a gente também tem que ter, de habilidade pra manusear os instrumentos a distância, na modalidade. Então, assim, a concepção que eu tenho de modalidade a distância é essa questão da interatividade, ser interativo, ser dinâmica, não ser reducionista e ter objetivo e ao mesmo tempo não ser reducionista. Então, assim, é perspectiva de interatividade, se pudesse ter um sinônimo que chega mais próximo pra mim é esse de interação, de articulação direta com todos esses pontos que eu estou te colocando, todas essas variáveis: habilidade dos instrumentos, conteúdo, formação, é tutor, a perspectiva do tutor presencial e a distância e o aluno, tudo isso articulado. (Rubi)

A concepção de EaD expressa pelos interlocutores apresenta uma ideia de formação que pode promover mudanças na sociedade, uma educação que provoca interações mais abrangentes entre os sujeitos. Então, a EaD não pode ser pensada só em termos da tecnologia, é muito mais complexo, envolve um contexto social, político, econômico, cultural que a condiciona. Promove uma educação que envolve múltiplos territórios, permitindo que a formação inicial de professores ganhe novos espaços e novos tempos de atuação, permitindo que uma parcela maior da sociedade tenha acesso a cursos superiores.

Entendida na perspectiva da interatividade, a educação a distância preza, segundo Scremin (2002), por uma comunicação bidirecional que envolve uma relação de diálogo, de participação e críticas, em que o aluno é sujeito autônomo e responsável pela sua prática e pela administração de seu tempo.

Desta forma, não se pode pensar em transmissão do conhecimento, mas na construção do mesmo através do intercâmbio de ideias.

Vista como processo de mudança, a EaD no contexto social do Piauí promove uma ação de inclusão social, na medida que viabiliza o acesso de pessoas a cursos de formação inicial. Acesso este, muitas vezes negado em outras modalidades de ensino, por questões de espaço-tempo, por questões de condições econômicas que impedem as pessoas de saírem do seu ambiente de origem. Os relatos seguintes retratam este processo de inclusão social no Piauí a partir de ações implementadas pelo CEAD, ao oferecer cursos de educação a distância:

Eu vejo a Educação a Distância aqui no Piauí como uma oportunidade que muitas pessoas têm, muitos piauienses que não tinham condições de realmente se deslocar para um local onde oferecesse ensino superior, então a universidade tá indo lá onde esse pessoal está. Então é uma proposta bastante interessante, que realmente vem contribuir nesse processo mesmo de inclusão e de dar oportunidade àquelas pessoas que não têm condições de fazer o Ensino Superior em outro local distante do local onde mora. (Esmeralda)

É levar a educação pra vários espaços, pra pessoas que talvez não tivesse esse acesso nunca no seu município, na sua microrregião, por conta exatamente, de o ensino superior, ele ser centralizado em alguns polos, no regime presencial. Então, na dimensão social eu acho muito importante, por que eu acho que a possibilidade do indivíduo ter acesso a essa formação de qualidade é o que transforma a realidade social daquele município, daquela região. (Rubi)

A EaD tem mudado a vida de muita gente no interior, principalmente porque em muitas áreas do interior do Piauí não possui professor de determinadas disciplinas, falam por aí que o déficit é de 44 mil professores de nível universitário, não me lembro a fonte, mas isso deve ser verdade. Nós chegamos no interior e vimos gente chegando até em “dorso de jegue” para estudar... outros vem a pé, de bicicleta, de ônibus. Você sabia que tem gente que viaja quase 300 quilômetros para assistir aula no final de semana? Pois é, a EaD é necessária para muita gente! Por isso deve ser uma modalidade efetiva, mas com qualidade. (Topázio)

[...] de alguma forma se atende às comunidades de determinados Municípios que jamais teriam condições realmente de ter acesso à educação e, aqui e ali, você encontra pessoas com formação que tinha desejo de ter outros cursos e puderam realizar esses desejos em Municípios seus, em Canto do Burití, Gilbués que não têm Campi da Universidade na modalidade presencial, então, eu acho que o Centro, para o contexto social piauiense vem na tentativa e acho que vem conseguindo dirimir alguns problemas de formação em nível superior. (Diamante)

Constatamos, pelos excertos etnográficos analisados, que os professores-formadores reconhecem que a EaD contribui para a expansão dos cursos de formação inicial suprindo carência de professores com formação para atuarem na educação básica, nos municípios basileiros/piauienses. No Brasil, a demanda de vagas para formação inicial para professores sem graduação é de 300 a 350 mil vagas. Atender a uma demanda deste nível seria quase impossível sem os cursos na modalidade a distância, pois muitos professores que se incluem nessa situação residem em regiões distantes de centros universitários.

A expansão quantitativa dos cursos de formação inicial, licenciaturas para atender a demanda já explicitada está de acordo com o sentido da Universidade Aberta: “É a universidade que sai de seu campus e vai ao lugar onde o aluno estiver” (PRETI, 2009, p. 123), mas, não é uma expansão desenfreada, o Programa UAB deixa claro que a oferta de vagas está de acordo com a possibilidade, no que diz respeito a recursos humanos e financeiros da instituição envolvida.

É consensual que não basta uma expansão quantitativa para atender a uma formação de qualidade capaz de formar professores críticos e reflexivos diante da complexidade e da diversidade do contexto educativo. Ampliar a oferta, mas com a qualidade necessária para atender a demanda da sociedade por uma educação de qualidade é uma preocupação latente nos depoimentos dos professores-formadores, a exemplo da fala de Ágata:

[...] o interesse do Governo Federal na Educação a Distância no Brasil é exatamente formar, de uma

forma mais rápida, professores, formar professores pra cobrir a demanda que está aí, principalmente, em muitas áreas. E esse pessoal tá se formando, mas como? Qual é o compromisso, na verdade, principalmente, quais são as competências desse pessoal pra lidar com o processo formativo das crianças? (Ágata)

Apesar de Ágata se referir ao interesse do Governo Federal de formar professores de forma rápida pelo sistema EaD, não constatamos isto na análise do PPP no que se refere à carga horária e duração do curso. O Curso tem uma duração mínima de 4 (quatro) anos, com a carga horária total de 3.285 horas, estando de acordo com a lei em vigor. O fato das aulas presenciais só acontecerem no final de semana não caracteriza uma formação aligeirada, pois nos outros momentos existem encontros no ambiente virtual e estudos independentes. Segundo Neder (2009), não se pode negar a importante decisão política da formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente se essa formação estiver pautada em dimensões política, teórico-metodológica e de vivência dos professores.

Assim, a EaD, através de seus projetos formativos atende as necessidades da população por uma inclusão social, mas, só isso não é suficiente quando pensamos em formação de professores competentes e comprometidos com a sua realidade social e educacional. É importante propiciar projetos formativos que estejam pautados na construção de saberes docentes através da ação-reflexão-ação, munindo o professor para lidar com o processo de formação de crianças. Entretanto é como destaca Neder (2009), os projetos de formação de professores devem propiciar condições acadêmicas e políticas que favoreçam a atuação significativa na escola. Nessa perspectiva, os interlocutores colocam também questões estruturais, explicitadas nos excertos a seguir:

[...] eu acho que tem muitos pontos positivos, mas têm muitas coisas que precisa ser melhorada, tipo uma dificuldade na qualidade desse ensino, a plataforma, a questão da internet. (Rubi)

Um outro aspecto que deve ser considerável que permite limites a EaD é de natureza tecnológica. Usamos pouco os dispositivos do ambiente virtual moodle, conexão é um problema aqui no Piauí, principalmente no interior do Estado. Perdi a conta de quantos finais semanas ficamos sem acesso a plataforma moodle, não somente por conta de problemas no sistema, mas também por conta da internet no polo. Já cansei de viajar para pólos que não possui infraestrutura de laboratório de qualidade, como por exemplo, ter que desligar ar condicionado porque senão os computadores não funcionam... fazendo com que eu tenha que mudar a execução de meu planejamento da aula.  
(Topázio)

A proposta da EaD é interessante, é viável, só que no seu desenvolvimento existem os problemas, as intercorrências, sejam de ordem material, espacial, sejam de ordem temporal, elas afetam qualitativamente o trabalho do professor e do Orientador, comprometem a aprendizagem do alunado. A funcionalidade dos cursos nesta modalidade depende das condições estruturais como: acesso a internet, formação dos tutores, material didático, comunicação entre os atores. No que diz respeito a comunicação entre os sujeitos, fator preponderante na modalidade, as NTIC favorecem estudos a distância, não presenciais, que permitem a interação e a produção do conhecimento sempre renovado. Segundo Preti (1996), a organização de um sistema na EaD, entre outras coisas, requer organizar uma rede de comunicações que assegure a interação/relação entre os participantes.

Este problema de conexão abre uma lacuna na interação entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem, influenciando diretamente na qualidade do curso. O Referencial de Qualidade (BRASIL, 2001) coloca como um dos pilares da educação a distância a comunicação e a interatividade entre os agentes do ato educativo, facilitado pelas NTIC, seja através de *e-mail*, AVA, vídeo conferência, entre outro, contanto que todos tenham condições de acesso e com qualidade, como desejam os professores-formadores.

Além desses fatores, os professores-formadores explicitam questão com o material didático, com o planejamento e a execução do conteúdo, a atuação dos professores-orientadores (tutores) e comprometimento de toda a equipe, registrados nos relatos a seguir:

Um curso de qualidade com profissionais de qualidade, que venham dessa formação, mas essa formação agente sabe perpassa por vários pontos, desde quem tá operacionalizando esses instrumentais no nível tecnológico, de conteúdo, a preparação desses conteúdos, execução desse conteúdo através do professor da disciplina e do tutor presencial e distância, então, assim, tem uma série de questões, que eu acho que vai resultar nessa qualidade. (Rubi)

Tenho visto no qualitativo em dois aspectos em relação a produção de material, 1. quando os alunos ficam restrito ao material apostilado, 2. por ficarem assim restrito, eles só sabem trabalhar com o material impresso, apostilado, então por uma questão de trâmite burocrático esse material não chega no início do período letivo, atrasando duas semanas, três semanas e isso tem, de certa forma, atrapalhado o que não deveria atrapalhar, por ser um modelo de inclusão social e digital, eles deveriam se apropriar do que aparece na internet e os outros textos na biblioteca. . Eu vejo uma preocupação em termos qualitativos na questão do material didático, por que eu acho que aquele material apostilado é muito pouco [...]. (Diamante)

O material didático é outro fator preponderante para o sucesso do processo formativo dos professores em cursos na modalidade a distância, pois, além da interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, é a principal forma de acesso ao conteúdo estudado nas disciplinas. O material didático abre possibilidades para um processo de ação-reflexão-ação por parte do aluno, a partir da construção do conhecimento científico/teórico, saber necessário para a atuação docente (NEDER, 2009b).

De acordo com a fala de Diamante, uma das questões que influencia na qualidade da educação a distância é o uso exclusivo do material didático apostilado, podendo usar outros textos que aparecem na internet. Quem deveria dar este encaminhamento? Os orientadores (tutores) pouco encaminham estas questões para uma ampliação das leituras realizadas pelos alunos e muitos materiais não oportunizam esta ampliação, ficando restrito ao material impresso. .Acreditamos que o papel que o tutor (orientador de aprendizagem) ocupa no processo de planejamento impede a tomada de decisões, restringindo-se a aplicar as atividades pensadas e planejadas pelo professor-formador.

Se o aluno não tem acesso ao material impresso ou se o material não está sendo produzido com a qualidade necessária para o processo de construção e ressignificação do conhecimento, então o objetivo de formar professores com qualidade fica comprometido. Segundo Oliveira (2011), para a produção do material didático, o professor deve possuir o conhecimento e a prática da sua disciplina, assim como o sistema e a metodologia a ser trabalhada.

A propósito, implícito ou explicitamente, a EaD pensada como forma de “[...] educar para comunicação” (NEDER, 2005, p. 182) é mediada por textos (verbais e não verbais) que têm como função a apresentação da teoria, que serve de base para analisar a realidade educativa, para a construção do conhecimento. Assim, os textos (impressos ou não) são elementos de mediação na relação professor/aluno, ajudando na formação de sujeitos críticos e criativos tanto no uso das TIC, quanto na ressignificação do conhecimento teórico e prático.

A despeito dos problemas existentes, que podem afetar a qualidade desses cursos, os professores-formadores veem a possibilidade de uma contribuição significativa da EaD para a formação inicial de professores:

[...] mas de qualquer forma esses alunos estão se mexendo, estão estudando, estão pesquisando, estão se envolvendo com o conhecimento, embora essa coisa seja com mil dificuldades, mas de qualquer forma, com certeza, está havendo uma transformação, uma mudança de pensamento desses alunos, de nós também, uma mudança social e cultural do povo do Piauí. (Ágata)

[...] o crescimento e a mudança na cabeça dessas pessoas são visíveis, não é questão de mudar a roupa, mas mudar o modo de pensar, de discutir, de reivindicar, mas assim o pensamento crítico que elas conseguiram desenvolver bem. (Diamante)

A primeira questão colocada pelos interlocutores sobre a contribuição da EaD é a possibilidade do aluno acessar as informações, o conhecimento no seu lugar, criando oportunidade de transformação do seu mundo pessoal e

profissional. A partir dos relatos, fica patente a contribuição para a construção de saberes pertinentes à prática docente, o fato de o aluno estar inserido num contexto de discussão, de pesquisa, de construção de conhecimento, provocando mudanças no pensamento e nas ações, o que já é um fator importante para sua transformação em termos pessoais e educacionais.

Mas, questionamos a posição de Ágata quando coloca a expressão “de qualquer forma”, parece-nos uma visão reducionista e contraditória com a sua fala anterior, minimizando a influência que os problemas estruturais têm no processo de construção do conhecimento. Será mesmo que apenas o acesso a cursos de formação é garantia de construção de saberes e de transformação pessoal e educacional? Será que as condições nas quais ocorrem a formação não são determinantes neste processo de construção de saberes?

A participação em um ambiente (virtual e presencial) de discussão teórica e/ou prática não é condição suficiente para favorecer o conhecimento da realidade e conseqüentemente a mudança para consciência crítica que, segundo Freire (1979), dá-se com o processo educativo de conscientização através de um trabalho que envolve a crítica e o diálogo.

A posição dos professores-formadores sobre a mudança de pensamento através das discussões realizadas durante as disciplinas é confirmada pela fala de uma aluna concluinte do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Transcrevemos um trecho do diálogo entre a pesquisadora e a aluna, realizado no dia 6 de maio de 2011, na sala da coordenação do Curso (trecho captado durante uma sessão de observação).

P - Qual a sua impressão sobre os cursos a distância?

A - No início não acreditava que em cursos em EaD pudessem aprender, pois como tirar dúvidas se os professores não estavam presentes fisicamente? Como aconteceria essa relação professor/aluno/conhecimento?

P - Sim.

A -Tivemos muitos problemas, ausência de material didático impresso, pois quando este chegava em nossas mãos a disciplina já tinha passado; os

professores pouco davam aula presencial, os tutores não tinham condições de acompanhar todas as disciplinas.

P - E hoje que já está concluindo o seu curso?

A - Voltaria a fazer outro curso na EaD, pois esta modalidade oferece condições de tempo para nós que trabalhamos. É o aluno que organiza seu tempo de estudo e participação, isto facilita muito.

P- E sua formação profissional?

- Percebo mudanças nas minhas concepções em relação ao processo de ensino, promovidas por aprendizagens ocorridas durante o curso, favorecendo o meu desenvolvimento profissional.

É real a visibilidade projetada pelos cursos de formação a distância, como visíveis são a mobilização de saberes e a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo ensinar e aprender nessa modalidade, podendo provocar mudanças no contexto social e educacional das regiões onde estão localizados os polos de apoio presencial. Tanto no que diz respeito à possibilidade de participação dos sujeitos nos cursos de formação inicial, pois um dos princípios da EaD é a autonomia do aluno na condução do seu processo de aprendizagem e na organização do seu tempo de estudo, quanto nas mudanças de concepções e na forma de pensar e agir desses professores.

Várias atividades presenciais são realizadas com o objetivo de promover discussões, diálogos e interações no processo de construção do conhecimento. Por exemplo, no polo de Simões, a Oficina “Biblioteca: conhecendo e despertando o interesse” foi realizada com o objetivo de proporcionar leitura e discussão de obras acadêmicas sobre a educação constantes no acervo da biblioteca do polo. A culminância da oficina se deu com a apresentação e discussão das obras lidas e comentadas pelos alunos. Estavam presentes neste evento a coordenadora do polo, professores-formadores e professores-tutores do Curso de Pedagogia e de outros cursos. Este momento foi singular, segundo os professores-formadores. Estes relataram sobre a participação dos alunos em momentos de pesquisa e discussões, favorecendo a mudança de pensamento, como também a mudança social e cultural.

A EaD contribui para o processo de construção do conhecimento, viabiliza o transitar do aluno e do professor em espaços multiterritoriais, em que os atores do ato educativo (professores e alunos) podem acessar a vários materiais, permitindo a ampliação das discussões. Compreensão que se constata pelos seguintes excertos:

[...] ultrapassar qualquer fronteira, já que a tecnologia, pra mim, tá muito associado a distância, também. Então, assim, um vídeo, o acesso a pesquisas, a artigos, a material didático, sabe, transpor tudo isso eu acho que a modalidade facilita nesse sentido, sabe, vídeo, documentários, artigos produzidos aqui e em outros países, o que tá se discutindo. Então essa rapidez é que agente pode dizer assim, ao acessar outras possibilidades de discutir um determinado conteúdo, eu acho que é uma contribuição que a EaD traz. (Rubi)

A mediação providenciada pelos suportes digitais, permitindo contato com uma diversidade de textos, imagens, vídeos e outros ambientes, como bibliotecas virtuais, *blogs*, são indiscutíveis contribuições da EaD; vale lembrar, contudo, que são as propostas pedagógicas que poderão potencializar o uso das NTIC na construção do conhecimento (ALVES; NOVA, 2003).

Quebrar as fronteiras, conceber a comunicação presencial e virtual, com sujeitos diversos, para a realização de atividades distintas num contexto interativo de construção coletiva e colaborativa do conhecimento teórico/prático são aspectos positivos que corroboram as concepções de docência, ensino e prática pedagógica na EaD. A circulação nos diversos ambientes virtuais, a interatividade, envolvendo um número maior de sujeitos, potencializa trocas de diferentes experiências e rompe a linearidade dos cursos e salas de aulas convencionais. Essa nova lógica permite a formação numa perspectiva crítica e reflexiva, assim como a construção de conhecimentos pertinentes para o desenvolvimento profissional do professor.

Deste modo, a EaD na formação de professores contribui para que os sujeitos, no seu lugar de origem, compreendam sua realidade e se insiram ativamente e criticamente no contexto social e educativo, promovendo

transformações na sua prática educativa e na sociedade. É notório porque após a conclusão do curso quase todos os professores permanecem na região, diminuindo as estatísticas de professores leigos atuando no ensino básico, transformando a realidade educativa municipal e estadual.

Formar professores é conceber um processo de ação-reflexão-ação no contexto da prática pedagógica, considerando não só os conteúdos teóricos, mas os conteúdos advindos das experiências vividas pelos sujeitos na sua vida pessoal e profissional. Assim, em formato de síntese, temos uma representação de contribuições da EaD para a formação de professores no QUADRO 13.

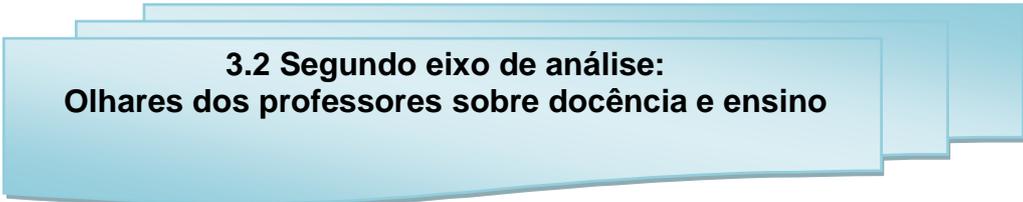
**QUADRO 13** : Síntese sobre a contribuições da EaD para a formação inicial



Os relatos dos interlocutores coaduna com as ideias de Alves e Nova (2003) no que se refere à comunicação e construção do conhecimento em múltiplos espaços. Os diversos espaços virtuais colaboram com a aprendizagem trazendo elementos como diversidade temporal, cultural, étnica e cognitiva. A educação parte da possibilidade de intervenção e transformação social, utilizando outros espaços educativos de construção e ressignificação de saberes, as redes digitais de informação e comunicação. Porém, o que

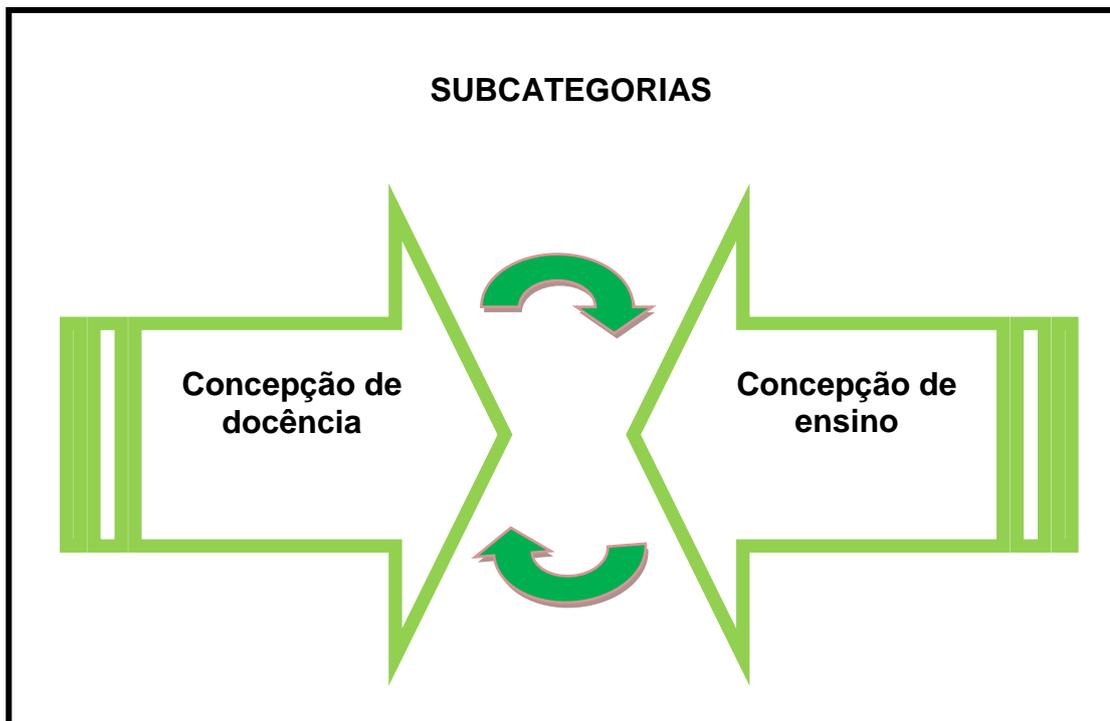
observamos no ambiente virtual de aprendizagem foram participações passivas, sem nenhum indício de reflexão e interatividade, criando um descompasso entre as falas dos interlocutores, as atividades presenciais e as atividades nos ambientes.

Reafirmamos que o sistema educativo (na modalidade presencial ou EaD) possibilita a construção de conhecimento através de investigação, do diálogo, da colaboração e da relação teoria e prática subsidiando uma formação de professores que realmente atende a demanda da sociedade por uma educação de qualidade. Os sujeitos envolvidos neste ambiente de diálogo, de construção de conhecimento, passam por um processo de mudança de concepções e também promovem transformações no seu meio educativo e social.



### **3.2 Segundo eixo de análise: Olhares dos professores sobre docência e ensino**

Este eixo de análise: “Olhares de professores sobre docência e ensino” desenvolveu-se a partir de interpretações e análises dos dados revelados no decorrer da pesquisa. As falas e os eventos observados no contexto de vivência dos sujeitos contribuíram para a compreensão das concepções que norteiam as ações/comportamentos cotidianos, na relação com a realidade sociocultural que envolve a EaD. Desta forma, esses dados dão suporte para a análise etnográfica neste eixo categorial, à luz de duas subcategorias: 1) Concepção de Docência e a 2) Concepção de Ensino, descritas e analisadas no contexto das ações cotidianas dos professores. Ilustrativamente, as referidas subcategorias estão explicitadas no QUADRO 14.

**QUADRO 14:** Segundo eixo de análise

As concepções explicitadas no QUADRO 14 estão atreladas às bases epistemológicas do conhecimento que direcionam para a compreensão dos princípios que fundamentam a prática pedagógica na modalidade presencial e a distância.

As análises neste eixo categorial partiram das falas dos professores-formadores na interface com o projeto de formação empreendido pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância do CEAD/UFPI. Organizamos a sequência desta análise a partir da subcategoria que consideramos mais ampla, a docência; em seguida, o ensino, que para nós, é um elemento que compõe a docência. Assim, analisamos e discutimos estas duas subcategorias considerando suas partes numa teia de relações, onde um complementa e condiciona o outro.

O reiterado trabalho de campo permitiu perceber que os olhares dos professores sobre a docência e o ensino têm como suporte as construções mentais no contexto das suas experiências, propiciando um novo olhar que atenda as especificidades na modalidade a distância. Com este entendimento,

direcionamo-nos para as análises das subcategorias que trazem discussões mais aprofundadas sobre este eixo categorial.

### 3.2.1 Concepção de docência

Descrever e analisar as concepções de docência dos professores-formadores, preliminarmente, requer falar de educação a distância, colocando em foco processos formativos, na educação, fazendo alusão a abordagens contextualizadas, a visões críticas e libertadoras sobre educação” (PRETI, 2009). Neste sentido, a docência é entendida como uma atividade vinculada ao contexto sociocultural, visando à transformação da realidade educacional e social, necessitando de uma ação consciente, crítica e política do professor.

Para proceder às referidas descrições analíticas relativas à presente subcategoria, passamos a ler e reler os excertos etnográficos destacados para esta finalidade. Nesse entorno, a docência é uma ação complexa, dinâmica e que engloba todos os aspectos da atividade do professor, desde o contexto social até a realidade da sala de aula, que se constrói e reconstrói ao longo da vida profissional do professor.

Nas observações e nas entrevistas, constatamos que os professores-formadores pensam na sua ação, na docência na EaD, partem de suas experiências edificadas no ensino presencial, mostrando que buscam significar e ressignificar seu trabalho docente, que implica em construção individual e coletiva do professor no contexto de suas vivências. O relato que se segue traz essa perspectiva de docência:

A concepção de docência, pois é, a minha concepção de docência é a docência instigadora, uma docência que na verdade não ensina, mas que leva questões para reflexão daqueles alunos,

naquele momento, naquele contexto é, e que essas reflexões estejam pautadas no próprio, vou dizer assim, na própria história desse profissional docente, aí quando eu digo história do profissional docente, eu quero dizer a sua fundamentação teórica, na sua prática efetiva da docência, nos modelos de docente que você adorou ter na vida inteira e nos modelos de docente, também, que você odiou ter e que você não vai querer ser como professor carrascão ou você poderá ser um professor carrascão, mas adaptando algumas daquelas questões que aquele professor trabalhava. (Diamante)

O olhar de Diamante sobre a docência foi construído em meio às relações com o outro ao longo de todo o processo de formação, condicionado pelos modelos docentes que tivemos, pela fundamentação teórica e pela prática efetiva, assim se constituem as significações dos professores sobre a docência. Neste sentido, a docência é uma prática social que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvido, num contexto social e historicamente construído.

A partir da história de vida e profissional, dos aparatos teóricos e das vivências na prática, do trabalho individual e coletivo, o professor vai traduzindo a sua forma de intervenção na sociedade, que é a expressão da docência, que se constitui a partir das vivências e experiências que vão marcando sua profissionalização docente.

A afirmação expressa na fala de Diamante, “uma docência que na verdade não ensina”, contrapõe-se ao que Freire (1996) diz que não há docência sem discência, chamando a atenção para a relação dialética e dialógica entre docência/ensino, não podendo ser entendida separadamente. Contudo, podemos entender a expressão de Diamante como uma docência que não vise à transmissão de informações, mas à construção do conhecimento através de questionamentos e reflexão.

As observações revelaram situações que envolvem a docência, porém foram as entrevistas que permitiram que os interlocutores apresentassem com mais riqueza e com mais propriedade a concepção de docência que permeia suas ações. Os trechos que se seguem dão mostra desse entendimento:

[...] atividade pedagógica, que tem como foco a aprendizagem, aliando a dimensões pedagógicas e técnicas, é um processo de construção constante e que se insere no contexto, seja nos encontros presenciais físicos ou presenciais virtuais. (Topázio)

[...] atividade que vai instigar, que vai trocar experiências, que reflete mil vezes antes de responder uma questão do aluno e, muitas vezes, não consegue dar uma resposta mais plena [...]. Então, a minha concepção de docência, também, vai envolver a constante investigação e reflexão daquilo que nós trabalhamos e nos foi trabalhado. (Diamante)

Eu acho que a docência, ao meu ver, é isso, construída, e aí temos... é uma atividade construída no dia a dia, sabe, é pensar o projeto e a execução dele, você tem que tá sendo flexível pra re-adaptar a cada momento, pra mim essa é a grande marca da modalidade a distância. A interatividade e a dinamicidade, ela permite essa construção constante, que por um lado é bom, porque nos permite não tá preso, por outro, exige da gente uma necessidade de ser flexível, muito grande, porque agente também tem a necessidade de traçar um eixo pra executar nossos objetivos. (Rubi)

A docência é vista em primeiro lugar como uma atividade que envolve as dimensões pedagógicas e técnicas, envolve os saberes profissionais e o saber fazer, saberes teóricos e saberes da experiência, de certa forma, em seus excertos, os professores-formadores expressam que estão conscientes da especificidade do conhecimento que envolve a docência, como refere Alarcão (2001).

Topázio coloca o foco da docência na aprendizagem. Diamante considera a docência como espaço de questionamento, de trocas de conhecimentos e de experiências. Estas duas posições se complementam no entendimento que a docência é um lugar de interação, de diálogo, de construção de saberes, portanto da aprendizagem. Freire (1996) e Alarcão (2001) confirmam estas ideias quando afirmam que a docência implica um

caráter interativo, dialético e dialógico, um espaço aprendente em que todos são coconstrutores de conhecimento.

Para Rubi, a docência se revela como atividade construída no dia-a-dia do professor, que envolve o pensar e o executar, exigindo flexibilidade, investigação e reflexão. Pela sua complexidade, exige sistematização, mas também comporta autonomia do professor. Como em Ibiapina (2006), os professores-interlocutores a entendem orientada por regras que vão se edificando a partir de uma tarefa coletiva, à luz do processo de reflexão antes, durante e após o trabalho pedagógico.

Neste sentido, foi possível antever no decorrer das observações que os professores-formadores anseiam por uma ambiência que favoreça este trabalho coletivo de construção dos significados da docência. Esses desejos se expressam em algumas conversas informais: “precisamos de momentos de reflexão da comunidade que faz parte do CEAD com o intuito de ressignificar algumas ações” (Diamante); “é preciso formar grupos de estudos para juntos definirmos as nossas ações” (professor de outro curso). Mas percebemos que o próprio ambiente físico e relacional do CEAD não favorece esse processo de reflexão coletiva. Em vários encontros e observações, constatamos essa realidade materializada naquele Centro.

A rotina dos professores-formadores no CEAD, muitas vezes, fica restrita a sentar na sua mesa, individualmente, acessar a internet para participar dos fóruns (quando conseguem), elaborar provas, responder e-mail's, atividades extremamente burocráticas. As discussões sobre a docência, nem sempre ocorrem de forma sistemática, nem coletivamente, envolve, às vezes, dois ou três professores que se encontram naquele ambiente no pátio, debaixo das árvores. Houve momentos em que uma Técnica em Assuntos Educacionais explicita esta situação: “[...] cada curso organiza suas atividades pedagógicas como achar conveniente, não existe uma unidade”. Desta forma, o pensar a docência fica a cargo dos professores individualmente, seja antes, durante ou após seu fazer pedagógico, seja, inclusive, em pequenos grupos ou coletivamente em encontros formais.

Não podemos deixar de salientar que o trabalho coletivo se configura uma ambiência rica para exercitar um planejamento como um espaço de estudo e análise da prática pedagógica. O trabalho coletivo proporciona uma

ação reflexiva e orientada para diálogo com as situações reais vividas no contexto da EaD. Segundo Gómez (1992), o movimento de reflexão na e sobre a ação e a base do autodesenvolvimento profissional dos docentes permite um lugar de aprendizagem e de construção de conhecimento prático no espaço real de observação, de análise, de atuação e de reflexão, estabelecendo um diálogo com o contexto real de vivência dos sujeitos do ato educativo.

Mesmo assim, os professores mostram que ressignificam suas concepções, com o intuito de atender a demanda de uma aprendizagem significativa, notadamente ao revelarem seu entendimento sobre a docência no campo específico da EaD, como demonstram os excertos a seguir:

A docência na modalidade a distância se apresenta a partir de uma lógica própria, pois a concepção de tempo e espaço é, a rigor, específica a modalidade [...]. Na EaD a concepção de docência que constitui possibilidades diante dos novos desafios do aprender na modalidade de Ead que usa os suportes tecnológicos digitais e de rede é uma concepção mais sóciointeracionista por possuir características de compreensão do ato de aprender a partir de perspectiva interativas, participativas, colaborativas mediados por dispositivos. O que compreendo como ter concepção de docência na EaD não é compreender o uso dos recursos, mas do que se pode fazer com ele. (Topázio)

A docência na modalidade a distância, ela é também desafio, sabe eu acho que é um desafio, por que como tudo que é novo exige uma adaptação, uma nova adaptação. [...] o tempo de sala de aula é diferente, pensar essa interatividade, essa criatividade ela exige tempo também, se não ta ali com o aluno direto, mas , no meu entender, para que eu consiga atingir o meu objetivo e chegue ao aluno passando por tudo isso, pelo tecnologia, pelo instrumento que eu tenho, pela qualidade de acessos que eu tenho de uma plataforma, pelo material que eu tenho, pelo tutor presencial e a distância, até chegar ao aluno. (Rubi)

Os aspectos apontados pelos professores-formadores para definir a docência na Educação a distância estão em consonância com Moore e Kearley (2008), quando definem a educação a distância como o estudo de aprendizado

e ensino, aprendizado que ocorre em lugar diferente do local de ensino e comunicação por meio de diversas tecnologias. A esses aspectos, os interlocutores acrescentam a interatividade, a colaboração e a participação, como perspectivas para conduzir o processo ensino e aprendizagem, ou seja, a visão que norteia a docência na EaD.

Reiteradas vezes, neste relatório, aparecem as noções de tempo e espaço como fatores preponderantes para pensar a educação a distância. Fica claro, então, que é necessário pensar formas de encontro na docência na EaD, transcender os espaços da sala de aula, promover o encontro face-a-face, a exemplo do que ocorre no presencial. É preciso dar lugar ao ciberespaço, ou à construção de redes de aprendizagem, mas também privilegiar os contatos interpessoais em que professores e estudantes aprendam juntos, interajam e cooperam entre si” fazendo uso dos recursos da tecnologia, inclusive, recomenda Preti (2009).

Colocada como desafio, a docência na EaD se encontra em um processo de reconfiguração, pois expressa novas formas de pensar e agir, haja vista os formatos de comunicação multimedial, que não exige a copresença espacial e temporal, expressando a construção de novos pilares de apoio ao fazer do professor, mediados pela atitude de autocrítica e de abertura, para a desconstrução de verdades ou mitos, muitas vezes atrelados aos fazeres relativos ao ensino presencial (BEHAR, 2009; PRETI, 2009).

Os relatos que se seguem mostram que a docência na EaD pode, às vezes, causar estranhamento para alguns professores, no que se refere ao seu fazer pedagógico e, sobretudo, no que diz respeito ao processo de interatividade não presencial, através do uso da tecnologia. Esse fato revela que, quando necessário, os professores precisam se depreenderem das suas verdades construídas no ensino presencial, para reconstruírem novas formas de fazer a docência:

[...] me causou estranhamento a princípio e ainda estou digerindo muitas coisas, por que o professor, na minha posição, que é coordenador de disciplina, como é que eu atuo nisso tudo? Foi passado pra mim, como tarefa a ser desenvolvida por mim, a questão de elaborar as atividades que seriam

desenvolvidas pelos alunos, pra ser entregue aos tutores e esses tutores colocar na plataforma e acompanhar diretamente. [...] eu acredito que precisa ter um redirecionamento das atividades, um maior comprometimento de toda a equipe pra que agente realmente esteja cumprindo com o objetivo do curso que é formar professores de qualidade e eu acho que isso precisa ser revisto. (Esmeralda)

A docência, ela, ela é muito limitante na Educação a Distância, ela se limita ao que, a produção de material, o professor ele produz esse material, às vezes alguns deles tem oportunidade de produção outros não e a limitação dele é estar, quando ele coordena a disciplina é estar na plataforma, vendo as resposta dos alunos e dando o feedback pra eles e orientando de uma certa forma. E a docência, eu, me parece que é muito resumida, considerando, fazendo um comparativo com a educação presencial, eu vejo assim de uma forma muito limitada, por isso, na verdade, agente satisfaz melhor a nossa, o nosso ímpeto de docente é quando agente está nesses encontros presenciais. (Ágata)

No início da docência na EaD, houve o processo de estranhamento por parte dos interlocutores. Apenas um dos professores, tinha formação na EaD, conhecia o processo de aprendizagem não presencial, conhecia as ferramentas e o ambiente virtual de aprendizagem. Neste começo, necessitaram de apoio para entender esta nova forma de se fazer a docência. O estranhamento e as incertezas podem ser sanados com o processo de construção e ressignificação dos saberes docentes, da docência na EaD. Comparativamente, o pensamento de Freire (1996) se assemelha a esse processo. O autor faz alusão ao ato de cozinhar, uma ação quase que familiar a todos nós, chegando quase à trivialidade, entre tanto, esse ato exige conhecimento, por exemplo, sobre o fogão e seu funcionamento, sobre a prática de cozinhar. Nesse processo a pessoa vai testando seus saberes, adotando tantos outros novos saberes e, nessa função de aprendizagens, vai se tornando cozinheiro. A comparação, como vemos, vale para os professores estreados na EaD.

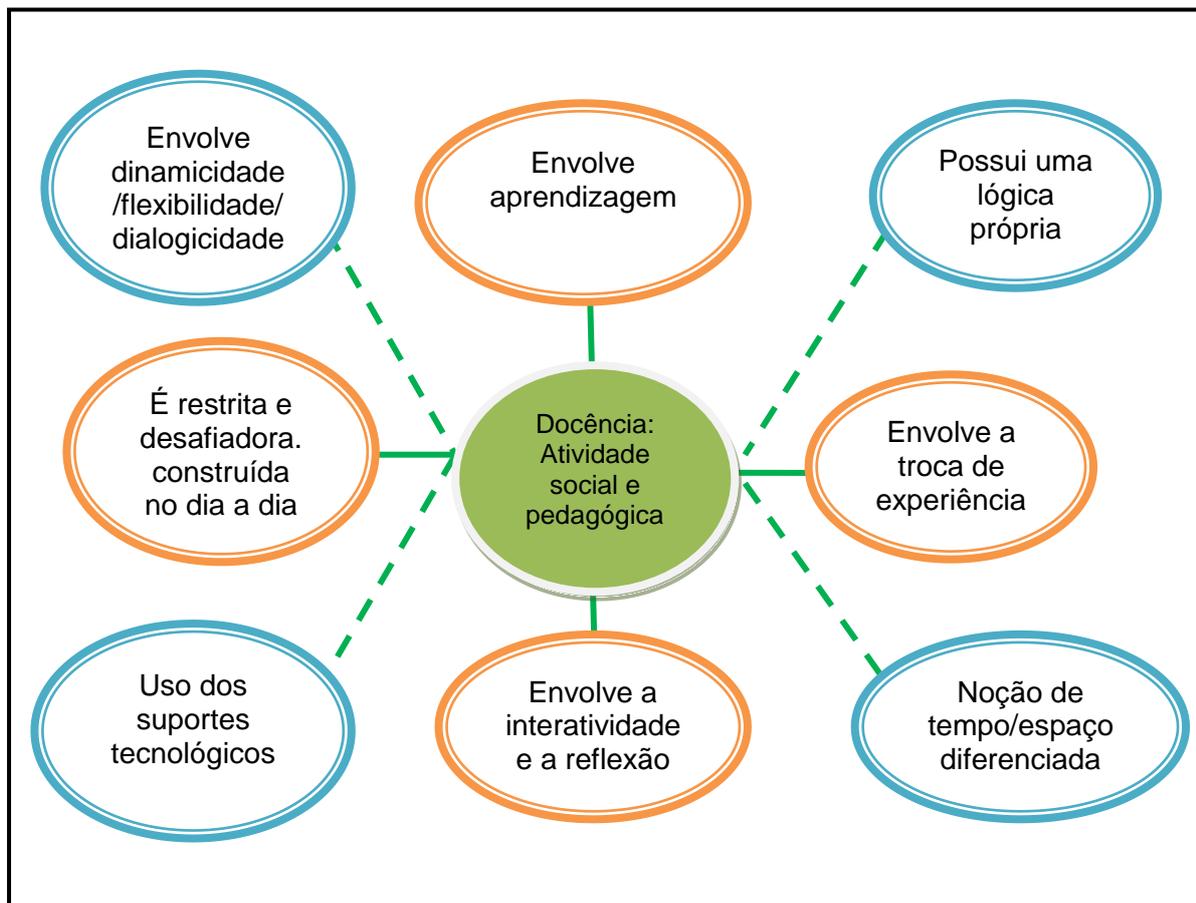
Deste mesmo modo, a docência na EaD, é um processo de construção e reconstrução de saberes na prática, de novas formas de perceber e de agir

usando os diversos aparatos disponibilizados pela tecnologia. É uma construção coletiva e nunca isolada, precisando de discussão, de reflexão, de crítica e, assim, o professor cria suas possibilidades de por em prática a docência na modalidade a distância.

Os professores enfatizam questões de extrema importância para pensar a docência na EaD. Esmeralda pontua a fragmentação entre o pensar e executar o planejamento, chamando atenção para comprometimento de toda equipe. Ágata realça as limitações na docência, resumindo-se a participação na plataforma. Mais uma vez é importante salientar a importância do trabalho coletivo e reflexivo entre os sujeitos do ato educativo com o intuito de superar a visão linear entre o saber e o fazer, como afirma Gómez (1992), o prático autônomo é aquele que tem como ponto de partida a construção de saberes pedagógicos, a investigação na sala de aula, superando a relação linear entre conhecimento e ação, sendo capaz de resolver os problemas reais da prática educativa de forma inteligente e criativa. Porém, a superação da relação linear só acontecerá através do diálogo entre os atores do ato educativo, no contexto de cooperação e colaboração.

Fica esclarecido que não podemos reduzir a docência na EaD apenas na perspectiva da tecnologia. Ela deve ser pensada de forma mais ampla, considerando, segundo Preti (2009), os fundamentos ontológicos (visão de sujeito e do seu entorno); epistemológicos (como ocorre o processo ensino e aprendizagem); axiológicos (quais os valores); e os históricos e políticos (qual o contexto, para quem? qual a sociedade que se quer construir?). Os aparatos tecnológicos representam os meios que vão mediar a comunicação, o diálogo e a interação e não o todo que define a docência na EaD.

Assim, a concepção de docência externada pelos professores-formadores focaliza aspectos gerais no contexto da educação e aspectos mais específicos da modalidade. Estes aspectos estão sintetizados no QUADRO 15:

**QUADRO 15:** Síntese sobre a concepção de docência

Diante da leitura analítica deste QUADRO, os professores-formadores reiteram que a docência é uma atividade social, regida por conhecimentos pedagógicos e que se constrói no dia a dia da vida profissional dos docentes, através da reflexão, da troca de experiências e da interatividade, visando à aprendizagem. Sendo que na EaD, a docência possui uma lógica própria, apropriando-se de uma noção de tempo e espaço diferente do presencial, utilizando os suportes tecnológicos para promover encontro entre os atores do ato pedagógico, envolvidos numa ambiência de dialogicidade, flexibilidade e dinamicidade e interatividade.

### 3.2.2 Concepção de ensino

As análises realizadas nesta subcategoria partem das narrativas dos professores-formadores nas entrevistas. Esse instrumento permitiu apreender as concepções do professor a partir de suas falas (gestos e olhares), permitindo-nos perceber, por exemplo, que, para explicar o ensino na EaD, os professores-formadores recorrem, fazem alusão/comparação com o ensino presencial. Este fato pode ser visto sob dois aspectos: primeiro, por considerar que as bases epistemológicas que norteiam o ensino são as mesmas, independentes da modalidade; segundo, talvez, incoscientemente desconsiderem as especificidades, o formato do ensino na EaD, fazendo uma transposição de um modelo para o outro.

Na consideração de que o ensino é uma forma de intervenção na escola e na realidade social, ou seja, é uma atividade prática que visa às trocas educativas, na EaD, também é assim, exigindo que se compreenda a sala de aula virtual como um contexto que se apresenta a partir da não presencialidade, que tem como foco o processo de comunicação, interação e o diálogo através dos AVA.

O ensino na modalidade a distância se enriquece e se consubstancia a partir das relações sociais que se estabelecem com o avanço das novas tecnologias, criando novas formas e/ou espaços para ser desenvolvido o processo de construção do conhecimento, novos espaços de trocas e interações, construídos por novas “redes digitais de comunicação e informação” (ALVES; NOVA, 2003, p. 8).

O ensino, na sua realidade da sala de aula, entendendo aqui sala de aula não como espaço físico, mas como espaço de interação, comunicação e encontros, apresenta-se na sua complexidade, incertezas, dinamicidade, multiplicidade e, mas circula conhecimentos, valores e culturas, não se reduzindo a questões instrumentais, a questões tecnológicas, reduzindo a ação docente ao uso das ferramentas dos ambientes virtuais. Neste sentido, o relato

que segue registra entendimento sobre a concepção de ensino a partir das dimensões epistemológica, pedagógica e tecnológica:

Com efeito, as dimensões necessárias para o ensino estão relacionadas, ao meu juízo, às seguintes dimensões: epistemológica, pedagógica e tecnológica. Permita a repetição, certamente devo ter dito isso em falas anteriores. Sem uma concepção de ensino não há ensino, sem a compreensão do que o professor está fazendo, o processo de ensino não ocorre de uma forma efetiva. Por sua vez, a dimensão pedagógica decorre da dimensão epistemológica. Nesse sentido, professores e alunos devem compreender o que estão fazendo, como estão interagindo, como deve ser a atuação, o que realizam, qual a função do ensino em um curso EaD planejado em última instância para contemplar tais questões. E finalmente, a dimensão tecnológica. A rigor, esta dimensão não pode ser dissociada das duas primeiras. Ela – permita a repetição – não se traduz pelo número de plataformas, protocolos de comunicação e ferramentas que possui, mas o uso que se faz deles ou de alguns no processo de ensino e aprendizagem. (Tópazio)

Confirmou-se que o ato de ensino envolve saberes. Requer saber docentes plurais, que se referem às várias dimensões, favorecendo uma atitude mais consciente do profissional em relação as suas concepções de ensino e aprendizagem; saberes articulados com a realidade socioeducacional na qual a escola está inserida. O processo ensino-aprendizagem é conduzido por um projeto que propõe as bases que fundamentam as práticas pedagógicas, de modo que no ensino na modalidade a distância é primordial entender quais são essas bases que fundamentam os processos educativos para construir práticas que promovam a aprendizagem, antes de intensificar o uso da tecnologia.

Sacristán e Gómez (1998), nesse mesmo sentido, dizem que os sujeitos do ato educativo intervêm condicionados por modos de pensar estes fenômenos. Então, a forma de conceber, interpretar e explicar o ensino origina a forma de atuação na sala de aula, confirmando que o ensino é fruto das dimensões epistemológicas, pedagógicas e tecnológicas, como está explícito na fala do professor-formador.

Não se desconhece, nem se destaca o saber tecnológico no processo de ensino a distância, que necessita das NTIC para promover o encontro entre

os sujeitos do ato educativo e um ensino que parta da interação no processo de apropriação do conhecimento, através do uso de diversas linguagens, instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem, como refere Lèvy (2009).

Partindo do exposto, dizemos que o ensino na EaD envolve saberes epistemológicos, saberes pedagógicos e saberes tecnológicos. São estes saberes que definem os princípios que norteiam o ato de ensinar, e que se expressam no relato dos interlocutores:

O ensino é a capacidade de dar uma boa aula, com clareza, com preparo, é a capacidade de perceber a heterogeneidade da tua turma. [...] então o ensino é todo esse processo, do antes de entrar na sala de aula, de você saber o que vai ensinar, como vai ensinar, o que você vai atingir, como você vai se rebolar pra que isso aconteça bem em uma turma diferente e, por fim, saber avaliar, senão não adianta. (Diamante)

Então o ensino na modalidade a distância é um ensino que requer essa destreza de você agregar, ao um ver, todas essas habilidades. Eu não me aprisionar no material, nem me aprisionar só na plataforma, no que permite eu agregar isso o pensar esse conteúdo, o pensar como o aluno vai receber esse conteúdo, o pensar uma dimensão da prática [...]. Então ensinar perpassa essas dimensões, ao meu ver, o pensar, o primeiro momento a elaboração, que instrumentos eu tenho para executar o que eu pensei e como é que isso vai chegar para o aluno. (Rubi)

Os interlocutores compreendem o ensino como uma ação sistemática e intencional que envolve diferentes dimensões (planejamento, gestão do conteúdo, avaliação, entre outros), exige destrezas, habilidades, saber o conteúdo e sua operacionalização. Então, para os interlocutores, o ensino envolve desde questões do pensar/planejar as ações antes, durante e depois da interação com os alunos.

García (1997) fala da conduta preativa e interativa dos professores, evidenciando que o ensino envolve o pensar e o planejar atividades deliberadamente, as interações entre professor e aluno no contexto da sala de aula, ou no âmbito da escola e as reflexões após a interação com os alunos.

Nesse entorno, o ensino é uma atividade social que envolve a interação e a construção do conhecimento a partir de um processo de pensar e planejar atividades, conteúdo, objetivos, visando a uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Mais uma vez, gostaríamos de citar um dos princípios de Freire (1996), ensinar exige articulação teoria e prática, demonstrando a complexidade do ato de ensinar, exigindo pensar os princípios e concepções que norteiam esta ação, mas também a prática no contexto real da sala de aula e da escola. É uma intervenção que exige, segundo Sacristán e Gómez (2007), investigação para compreender as estruturas da tarefa acadêmica e as estruturas de participação social, envolvendo o pensar a metodologia, o currículo, as disciplinas e, também, as trocas simbólicas entre os indivíduos que compõem este contexto. Sobre esta situação relacional do ensino, os professores relatam:

Então o ensinar, mais uma vez, eu acho que só mantém, tem que ser dinâmico, tem que ser flexível, tem que ser reinventado a cada dia. Ensinar reflete a concepção de docência que agente tem. Então se eu tenho uma concepção dessa interatividade, dessa flexibilidade, dessa dinamicidade. (Rubi)

Ensino é a capacidade de diálogo com estes sujeitos, por que ensino vai envolver também, por incrível que pareça, o momento da disciplina na sala de aula desses alunos, por que ensinar requer disciplina, como diria Paulo Freire ensinar requer disciplina, a tua própria disciplina, por que tu não pode chegar improvisando. (Diamante)

O ensino na modalidade EaD deve considerar aspectos concernentes à própria modalidade. Nesse sentido, a concepção de ensino deve contemplar processos de interatividade entre professores e alunos mediados por dispositivos. (Topázio)

O ensino, também, é um aprendizado. É um aprendizado de quem ensina (professores, pais). Este aprendizado se dá na vivência cotidiana do ensinar e do aprender. (Ágata)

O foco na verdade da Educação a Distância está na aprendizagem, o professor e tutor proporcionar

situações pra que o aluno, ele se auto-discipline, vá buscar, não ficar esperando. Estamos sendo um apoio e colocando o aluno, disponibilizando ao aluno informações, elementos pra que eles possam desenvolver essa aprendizagem, então tá ensinando como é que o aluno deve se conduzir nesse processo de aprendizagem, é mais uma autoaprendizagem. (Esmeralda)

O entendimento do ensino converge para os ideais de Sacristán e Gómez (1998), que associam ao ensino as ideias de interação, diálogo, flexibilidade e dinamicidade, incorporando a questão mediadora aluno-professor, destituindo, por conseguinte, a concepção de ensino, apenas, como técnica, visto que exige um complemento relacional em que se operam as trocas e vivências compartilhadas, enfim, a produção do conhecimento. Corroborando, desse modo, o entendimento de Freire (1996), coloca que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, relações, trocas e respeito aos saberes dos outros, possibilitando a elaboração interativa de conhecimentos, vivências e significados.

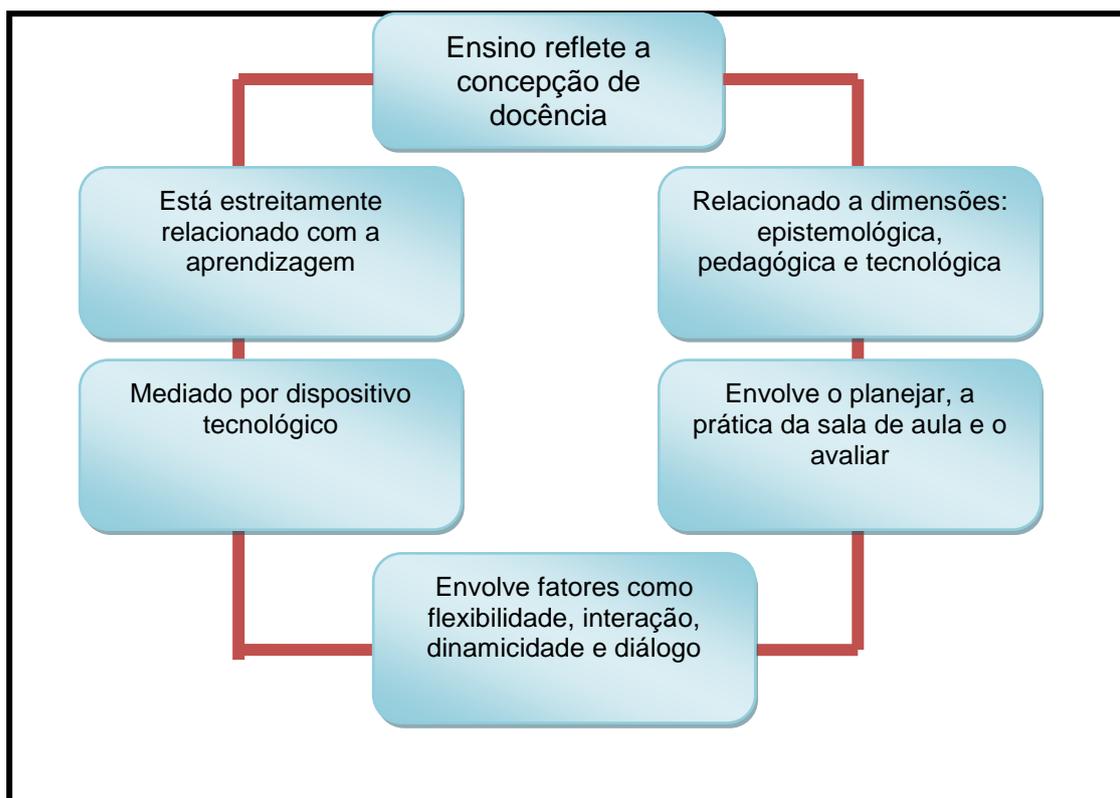
O ensino na EaD não foge a estes princípios, a distância entre os sujeitos educativos não significa falta de diálogo e interação, pois o processo de mediatização ocorre por sistema de rede de comunicação que assegure estabelecer as relações entre os sujeitos. Os excertos das falas de Rubi, Diamante, Topázio, Esmeralda e Ágata deixam claro que entendem o ensino na perspectiva da comunicação, da interação e do diálogo intermediado pelas TIC, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa. O ensino, nesta concepção, é entendido como uma ação comunicativa que envolve a participação, interação e diálogo.

Desta maneira, é neste processo histórico, cultural e social que aprendemos maneiras de ensinar, de compartilhar o conhecimento e de aprender, envolvendo vivências diárias entre os sujeitos. Assim, todo o ensino visa à aprendizagem, a apreensão da realidade e a intervenção no processo de construção do conhecimento e no mundo. O processo de aprendizagem depende da atuação autônoma dos sujeitos (alunos e professores), em uma ambiência que permita a interação, participação e colaboração, onde se ensine conteúdos, mas também a aprender a aprender.

Em relação ao processo ensino e aprendizagem, Belloni (2001) argumenta que a EaD deve potencializar a comunicação mediatizada pela tecnologia, com o intuito de oportunizar uma aprendizagem autônoma e independente, podemos dizer então, uma autoaprendizagem. Desta maneira, ensinar é muito mais do que transmitir um conteúdo, é possibilitar um ambiente de interação, cooperação, diálogo, que favoreça uma aprendizagem autônoma.

A respeito do ensinar e aprender, o diálogo, a colaboração e a interação são preponderantes para criar uma ambiência onde os sujeitos juntos se envolvam nesta prática. É neste sentido que os interlocutores concebem o ensino, como está demonstrado no QUADRO 16, que sintetiza essa compreensão/concepção.

**QUADRO 16:** Síntese sobre concepção de ensino



A partir dos olhares dos professores-formadores, sintetizados no QUADRO 16, o ensino transparece como uma prática social, dinâmica e flexível, embasado nas dimensões epistemológica, pedagógica e tecnológica,

como mencionados, preponderando a aprendizagem, o diálogo e a interação mediatizados por dispositivos das TIC. Esta concepção converge para o Referencial de Qualidade da EaD, quando afirma que a interação é uma prática capaz de contribuir para efetivar um processo de aprendizagem instigante, motivador e colaborativo.

Para finalizar o presente eixo analítico, evocamos Moran (2002) ao referir que um bom ensino inclui bem mais que somente conteúdo, inclui pesquisa, envolvendo outros aspectos como troca, produção conjunta e diálogo com os alunos, em meio a um ambiente rico de aprendizagem, de inovação e de comunicação. Para tanto, o professor precisa, numa relação teoria e prática, construir saberes pertinentes a uma prática que se deseja crítica e reflexiva.

É nessa perspectiva que se reafirma o ensino como uma atividade complexa, crítica e social, que envolve o processo ensinar-aprender, favorecendo o desenvolvimento autônomo e a emancipação dos sujeitos envolvidos neste contexto.

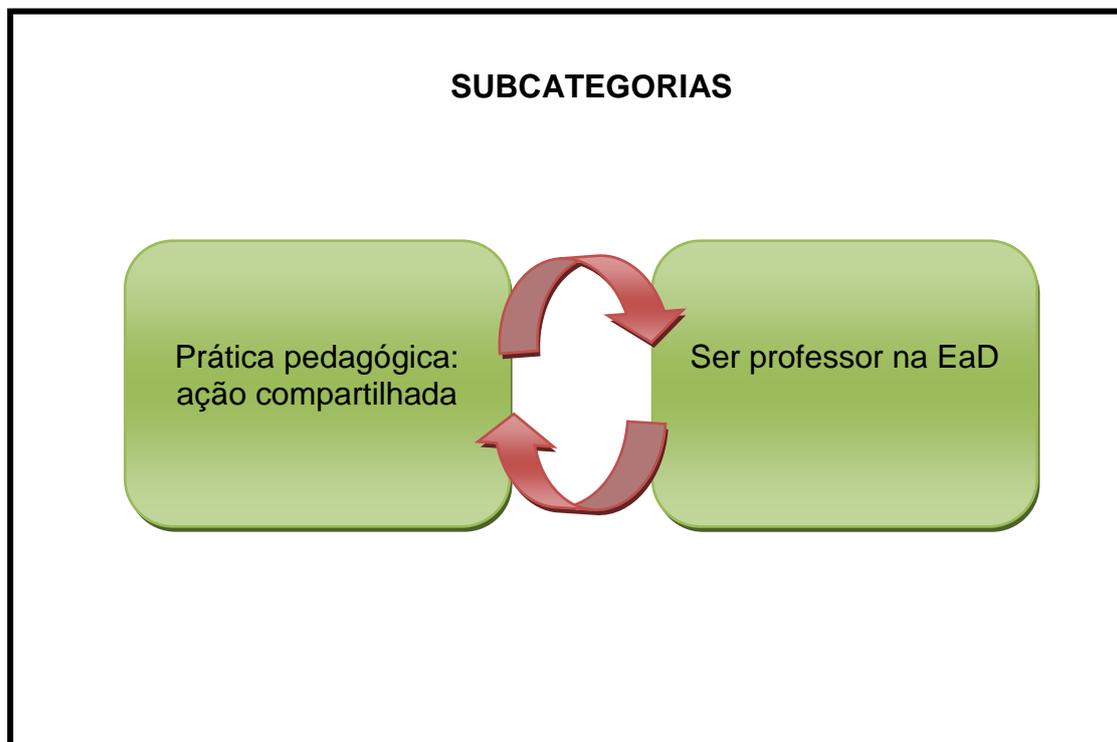
### **3.3 Terceiro eixo de análise: Olhares dos professores sobre a prática pedagógica**

O terceiro eixo categorial “Olhares dos professores sobre a prática pedagógica” revelou-se a partir dos dados produzidos no trabalho de campo realizado no CEAD, nas reuniões com os sujeitos envolvidos na prática da EaD e nos encontros virtuais através do ambiente virtual de aprendizagem, como também, nas entrevistas. Esta diversidade de situações e momentos de interação com os interlocutores, seja na observação ou nas entrevistas, possibilitou-nos desenvolver um olhar analítico e interpretativo, originando duas subcategorias, que permitiram abrigar as análises etnográficas por nós desenvolvidas.

Esses eixos analisados relacionam-se mutuamente permitindo a compreensão do pensamento e das concepções dos professores-formadores sobre sua prática pedagógica, sobre seu fazer e sobre ser professor.

Apresentam dados que revelam os tempos e os espaços do pensar e do fazer do professor-formador na modalidade a distância. Dessa maneira, no Quadro 17 estão sintetizadas as duas subcategorias mencionadas.

**QUADRO 17:** Terceiro eixo de análise



As subcategorias, definidas neste eixo, estão interligadas e se complementam à medida que, no exercício da prática, o ser professor se constitui, forma-se e constrói sua identidade, explicitando, desta forma, as nuances da prática pedagógica e do ser professor na modalidade em referência.

Estas subcategorias realçam a prática pedagógica como ação compartilhada entre os sujeitos do ato educativo, que a exemplo do pensamento de Carvalho (2006) concebem essa prática como um dos pilares do trabalho do professor. Neste sentido, buscamos compreender o ser professor e seu papel no contexto da EaD, na dimensão da prática, entendida como espaço social, coletivo e de construção de saberes que contribui para a

construção de saberes e ressignificação das experiências profissionais do professor.

As discussões sobre a prática pedagógica e sobre ser professor-formador na EaD foram acentuadas em alguns momentos durante as observações realizadas na sala da coordenação do curso de pedagogia no CEAD, oportunidade em que os professores-formadores desenvolveram reflexões sobre docência, ensino e prática pedagógica na EaD, sobre a dinâmica do ensino a distância, repensando o desenho pedagógico da ação docente neste contexto.

Para os interlocutores, a prática pedagógica permeia a ação não só pelo professor-formador, através de um planejamento coletivo e colaborativo entre professor-formador e tutor. Afirmam, também, que é necessário estabelecer alguns princípios para que a EaD não se torne uma extensão do ensino presencial:

- Autonomia dos professores presenciais e virtuais no que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem;
- Autonomia dos alunos a fim de construírem seus estudos, de forma crítica e criativa, não se atendo apenas com leituras do módulo;
- Rever a ideia de tempo e espaço;
- Espaço físico nos polos possibilitando as ações de pesquisa dos alunos;
- Tomar o planejamento como um processo de construção coletiva.

Na verdade, enfatizamos que esses pontos citados podem contribuir para efetivar um ensino a distância de qualidade. A partir deste entendimento e das reflexões, passamos à análise de cada subcategoria definidas neste eixo categorial, através de suas consequentes subcategorias.

### **3.3.1 Prática pedagógica: ação compartilhada**

Esta subcategoria proporcionou uma discussão sobre a prática pedagógica no contexto da EaD, configurando uma prática que se caracteriza

por envolver diversos sujeitos na ação, não só os professores-formadores e os alunos, mas também os tutores, que são corresponsáveis, juntamente com os professores-formadores, por toda atividade docente. Esta compreensão está confirmada no PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2011), coloca os professores como responsáveis pelas disciplinas de cada módulo e como atribuição esclarecer as dúvidas dos alunos e/ou tutores. Porém são os tutores, concebidos como facilitadores de aprendizagem, que atuam na relação com o aluno no processo de construção do conhecimento. Desta forma, estes sujeitos são corresponsáveis pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua para a formação do aluno.

No CEAD, o professor-formador planeja o curso e ministra aulas presenciais. O tutor a distância acompanha os alunos na plataforma e o tutor presencial acompanha os alunos nos atividades realizadas nos polo. Por isso, a necessidade de uma ação compartilhada e interativa entre os atores do ato educativo, para que esta divisão de trabalho não leve a ideia de uma prática docente fragmentada.

Em outros registros, o teor da conversa continua o mesmo: a relação entre os sujeitos da prática pedagógica. Com relação a este aspectos alguns interlocutores demonstram preocupação com a qualidade do curso devido a algumas situações na atuação do tutor frente o aluno, facilitando para que o aluno só poste suas atividades no fim da disciplina, “assim até os fóruns perdem sua significância no que diz respeito a possibilidades de interação” (Esmeralda). A propósito, outro interlocutor diz que sua atuação está longe de alcançar a práxis.

A práxis pedagógica (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009) é assumida como um tempo, um espaço de ação intencional, coletiva e organizada com objetivos e finalidades a serem trabalhados por todos em conjunto pela instituição. Neste sentido, excertos etnográficos retratam a prática na EaD como uma ação coletiva:

[...] quando eu falo de estranhamento é por que no ensino presencial é você e seu aluno, é você e os alunos na sala de aula fazendo a mesma discussão, as discussões cotidianas no espaço da sala de aula, lá na EaD, existem outros sujeitos

nesse processo e é exatamente, os tutores, que fica a encargo deles essa história do ensino, o coordenador da disciplina coloca as atividades, as avaliações, os fóruns, os chats, etc, mas quem, quem é responsável por esse encaminhamento, por essa discussão é o tutor a distância, (Ágata)

Então a prática pedagógica, eu acho que ela termina, se é que pode existir essa nomenclatura, eu não sei, mas vou chamar aqui de coletiva, sabe, ou ousar chamar de coletiva à medida que a prática é minha, mas a execução dela não é única, não é isolada, eu penso uma prática, por exemplo, eu recebo uma disciplina, eu penso essa prática, eu penso o conteúdo, eu penso as atividades, eu penso as questões dos fóruns, eu penso as questões do chat, mas isso não é executado só por mim, até isso se efetivar na prática e chegar no resultado final que é a interação conteúdo – aluno mediado aí por mim, pelo tutor presencial, pelo tutor a distância, por todas essas questões, os imprevistos favorecedores ou não desse processo, como internet, como plataforma, como tempo, que aí tem a questão ensinar demanda tempo e agente tem um tempo a cumprir aquela disciplina. Então, assim, tudo isso a prática pedagógica ela é permeada por essa ação da prática do outro, inclusive, eu acredito assim, a própria postura do aluno. (Rubi)

Os interlocutores entendem a prática na EaD como uma prática coletiva, oportunidade em que os sujeitos do ato educativo (professores e tutores) dividem o mesmo espaço de ações. Como espaço coletivo e de interlocução, para Neder (2000), o orientador (termo utilizado para tutor) participa do planejamento, acompanhamento e da avaliação dos programas dos quais participam. Segundo Ágata, o tutor, na EaD, participa, juntamente com os professores formadores, da discussão a respeito dos conteúdos, do material didático, do processo de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem. Porém, mesmo considerando a prática como ação coletiva, não há um espaço vamos dizer, formalizado, para ocorrência de discussão destas questões abordadas.

Considerando, a partir de um olhar analítico, um encontro entre os professores e os orientadores para apresentação das disciplinas do bloco, este não se configurou na verdade como um espaço de interação, o que se revelou foi a divisão de trabalho e de função, sem que se efetivasse espaço coletivo de

discussão. Observamos então que o professor-formador planeja a disciplina (conteúdo, objetivos, atividades avaliativas e outras atividades), mas quem a executa é o tutor presencial nas atividades presenciais ocorridas nos polos, sendo acompanhada pelo tutor a distância que também avalia as atividades no ambiente virtual (fórum e *chats*). É bem verdade que este é o formato próprio da EaD, mas nos preocupa a possibilidade de gerar uma alienação por parte dos tutores no que diz respeito ao seu fazer pedagógico.

Em reunião realizada com os tutores, uma das questões discutidas foi a necessidade de acompanhamento e interação com os alunos. Percebemos a necessidade de que a promoção dessa interação se dê de forma mais instigadora e reflexiva e não do tipo “eventual” e apenas para confirmar situações do tipo: “você respondeu bem a questão”. O retorno para os alunos no fórum deve ser imediato e constante, para que os fóruns não se tornem apenas um lugar para postar as atividades ou respostas prontas e muitas vezes copiadas dos materiais impressos. Segundo a Coordenadora de Tutoria, o tutor deve complementar o processo, precisa ser mais criativo, elaborando atividades significativas para o encontro presencial. Esta questão é explicitada no relato que se segue:

Eu penso também que os tutores deviam ter um compromisso maior, sabe, que afinal de contas eles que estão mais interagindo com os alunos, muito mais que os professores coordenadores, então eles precisam ter um comprometimento maior, que toda responsabilidade, me parece, do sucesso da EaD, do sucesso da aprendizagem do aluno passa pelo papel do tutor, principalmente do tutor a distância e também do presencial por estar mais presente. (Ágata)

[...] eu acabei convencendo muitos coordenadores e coordenadores de tutoria de chamar e conscientizar o tutor de que ele é, acima de tudo, um professor. Foi difícil e certamente não consegui convencer a todos. Muitos alunos não dão importância ao (professor) tutor, pois acredita que ele não é o professor. Acho que para sem uma prática pedagógica crítica e reflexiva depende da atuação efetiva destes sujeitos. (Topázio)

O exposto nestes excertos revela que o termo mais adequado para significar a ação e atuação destes sujeitos, é professor ou orientador, que segundo Neder (2000), o orientador deve estimular, motivar e contribuir para organização das atividades acadêmicas e para a autoaprendizagem. Tutoria conduz ao entendimento do exercício de tutelar, um trabalho que dá reforço à atividade do aluno, orientando o processo de construção do conhecimento.

Na EaD, a exemplo de outros territórios, a orientação acadêmica é um dos elementos principais para mudanças no processo educativo e na prática, fazendo-se relevante que o orientador seja visto como um dos sujeitos da construção curricular, contribuindo para que o processo de interlocução, de trocas, de diálogo seja o eixo da relação pedagógica. Nesta perspectiva, a prática pedagógica focaliza a formação do cidadão competente e comprometido em contribuir com a transformação da sociedade, o que converge para o pensamento de Behrens (2003) a esse respeito.

Claro que a responsabilidade de uma prática que vise uma ação onde o aluno possa reconhecer a realidade e refletir sobre ela, preocupada com a formação sociocultural, política e ética do cidadão, não é só do orientador, mas de uma ação coletiva e interativa dos agentes do ato educativo, como pontuam os relatos que se seguem:

Então assim, eu acho que a minha prática pedagógica, ela gera e é gerada pela articulação dialética, dialógica com os agentes que fazem parte desse processo, tal como eu. [...] na modalidade a distância eu acho que além dessas interferências que no presencial agente já vê, tem esses outros agentes, que eu acho que é fundamental pra uma prática que é gerada e gera em mim expectativa e formas de ação que são resultados dessa interação dialética com o tutor, com o aluno, com o conteúdo, com o aparato tecnológico que permite mediar tudo isso. (Rubi)

[...] a prática pedagógica ainda carece de maiores discussões e debates, pois a EaD é uma modalidade relativamente nova e que requer entendimento de suas peculiaridades. Mas podemos dizer que a prática pedagógica envolve o saber ensinar, a partir da compreensão das dimensões epistemológica, pedagógica e tecnológica. É uma ação que necessita um trabalho coletivo, dialógico e dialético entre os sujeitos do

ato educativo, professores (me refiro também aos tutores) e alunos. Então a prática pedagógica é uma ação conjunta, reflexiva e crítica. (Topázio)

Falar de prática a primeira coisa que me causa estranhamento não poder ler o gesto do aluno através da plataforma, ou seja, não saber, não ver o seu sentimento de dúvida, não ter a dimensão de perceber se o aluno está gostando da disciplina, da aula. Segundo momento, hoje já estou mais conformada, com esta intervenção dos novos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, os tutores, em relação aos conteúdos até chegar ao aluno. (Ágata)

Estes relatos colocam a necessidade de uma prática pedagógica como ação coletiva, crítica e reflexiva, quando afirma que o ser de práxis é aquele capaz de refletir, de atuar e transformar a realidade a partir de uma finalidade proposta pelo próprio homem. Prática pedagógica, nesta acepção, é entendida como ação humana, que objetiva a transformação da realidade, através de uma atitude crítica e reflexiva dos sujeitos, diferente, pois, de uma ação isolada, mas uma ação que requer a interação, cooperação e colaboração entre os sujeitos, na perspectiva de Freire (1979).

Diante desta concepção, fica claro que a prática pedagógica não comporta fragmentação de suas ações, dado que seu caráter é coletivo e contextualizado, temos que pensá-la numa rede de relações visando a um objetivo principal: o processo ensino-aprendizagem. Logo, pensar em EaD, é pensar em educação situada no contexto sociocultural, econômico e político, é pensar em uma prática pedagógica direcionada para práxis.

A visão de prática expressa nas narrativas dos professores Rubi, Tópazio e Ágata consideram o contexto mais amplo da educação na modalidade a distância, que tem como característica mais marcante, segundo Rodrigues (2000), a separação física entre professores e alunos, que se comunicam e interagem por intermédio da tecnologia, principalmente, porque os sinais que permitem identificar a reação do aluno são diretamente percebidos pelo professor no presencial. Na EaD, estes sinais são filtrados pelas tecnologias, tanto em ferramentas síncronas e assíncronas, como também pelos orientadores (tutores), que juntamente com os professores

formadores podem pensar no redirecionamento da prática, por isso a necessidade de um planejamento coletivo e colaborativo entre os sujeitos.

Então, é nesse processo de estudo sistematizado, de análise, discussão coletiva e planejamento cuidadoso e participativo que a prática pedagógica como ação compartilhada pode se efetivar, contribuindo para uma expansão qualitativa dos cursos de formação inicial de professores.

### 3.3.2 Ser professor na EaD

Esta subcategoria, assim como as demais que configuram este eixo de análise, busca compreender/apreender concepções do professor a partir de suas falas e de suas ações cotidianas no contexto da EaD. Os dados que compõem esta subcategoria revelam que os professores-formadores partem das suas experiências no presencial para explicar e entender o que significa ser professor na EaD. Esta relação é compreensível, desde que compreendamos que o ser professor se constitui ao longo da história de vida pessoal e profissional do sujeito, a cada nova situação há uma ressignificação das experiências e dos saberes com o intuito de se adaptar a um novo saber-fazer, de certa forma, transitar pelos meandros da EaD é adquirir e vivenciar novos saberes.

Os interlocutores pontuam que ser professor dentro do contexto mais amplo da educação é vincular-se a um modelo pedagógico pessoal, definido para conduzir a sua ação docente. Neste sentido, os professores buscam ajustar suas ações de forma consciente às situações que estão sendo confrontados.

Os dados das observações mostram que os professores-formadores ainda estão se apropriando desse formato docente, com esse novo jeito de ressignificar a noção de tempo e espaço, de diálogo, de interação e da relação pedagógica mediada por dispositivos tecnológicos. Esta nova configuração do ser professor não deve, no entanto, perder de vista o real significado da

educação no contexto mais amplo, que é a construção do conhecimento atrelado ao contexto sociocultural, como assim refere Neder (2000).

Os interlocutores ao revisitarem, pela reflexão, o contexto docente e da prática pedagógica na EaD, segundo suas experiências e vivências, recorrendo aos saberes construídos ao longo das suas histórias pessoais e profissionais, emitem seu ponto de vista sobre o ser professor na EaD.

[...] eu penso que ser professor da EaD não é diferente de ser professor da educação presencial, da educação convencional, eu acho que são os mesmos compromissos, os mesmos comprometimentos de abertura com aluno, de acompanhamento mais sistemático, mesmo via plataforma, mas que seja de forma mais sistemática e sempre que possível estar nos encontros presenciais. (Ágata)

Então, assim, o ser professor no primeiro momento se construiu na modalidade presencial, me despir de todo referencial metodológico, didático, de conteúdo da forma de fazer isso no presencial é algo novo, é embrionário na modalidade a distância. [...] é um ser professor que eu ainda tô me apropriando desse ser professor, se eu te disser que eu vou definir com toda propriedade ou com tudo que eu possa vir acreditar um dia ou não acreditar o que ser professor na EaD, tô mentindo, [...] eu acho que é ser um professor que tem que se permitir, é um sinônimo, a interatividade e a flexibilidade, eu acho que agente tem que se permitir ser flexível, por que a própria modalidade, eu acho, exige essa dinâmica, esse movimento. (Rubi)

O professor como ser inacabado vivencia um processo de constante inovação do fazer e do ser profissional docente. Frente a essa colocação, dizemos que o professor está em constante transformação do seu ser, construindo-se a cada dia no dinamismo da prática e respondendo os desafios que ela lhe impõe (BOCCHESI, 2004).

É importante compreender que o papel do professor de acompanhar sistematicamente a construção do conhecimento não se perde diante dos dispositivos tecnológicos, segundo Faria (2004), são os professores e os alunos, envolvidos em um ambiente de diálogo e cooperação que descobrem novos caminhos para a aquisição do saber.

Nesse sentido, frente aos avanços das tecnologias, o professor enfrenta o desafio de novas maneiras de construção do conhecimento, precisando criar novos espaços e novas formas de se colocar frente a esta realidade, por isso a necessidade da flexibilidade para se colocar como partícipe pró-ativo que intermedia e orienta a construção coletiva do conhecimento em um ambiente de interatividade (FARIA, 2004), exigindo, desta forma, a interatividade, o conhecimento em redes e a comunicação mediada por recursos tecnológicos como novas competências no fazer docente. Desta forma, cada relato pontua algumas competências necessárias para ser professor na EaD:

Ser professor na EaD requer, além de concepção de EaD, concepção pedagógica e tecnológica requer sensibilidades para compreender como os alunos aprendem em um curso cujo processo de aprendizagem, ocorre em sua maioria pela mediação de dispositivos e suportes tecnológicos digitais e de rede. (Topázio)

Ser um professor pesquisador, com uma boa capacidade de levantamento bibliográfico, é preciso ter um conhecimento de como funciona a realidade no polo pra que se faça a articulação entre o que você pensa que vai conseguir fazer, o tempo que vai conseguir fazer e o que acontece lá. O que mais, bom, a capacidade no uso da ferramenta no ambiente virtual, mínima, pelo menos saber entrar no fórum, saber recolher, verificar uma atividade, entrar num chat, é também imprescindível, certo? Bom, eu diria que são as três mais básicas, mas eu diria que tem N outras coisas no ambiente virtual que vai ser requerido desse docente com um mínimo de compromisso que ele faça essas verificações. Além disso, tem que ser um bom avaliador e tem que ser um bom dialogista. (Diamante)

Ser professor na EaD, na verdade, diante disso tudo, é levar o aluno, é levar a ter autonomia, não é bem ele que ensina, mas aquele que tá junto do aluno, é aquele que estimula. Então ser professor na EaD é aquele que tá mediando, que tá estimulando, não o que ensina como na concepção de ensino presencial. (Esmeralda)

A partir dos olhares dos professores-formadores, ser professor requer conhecimentos sobre o ensinar a distância e do processo de aprendizagem

mediado pelos suportes tecnológicos, assim refere Tópazio. Estas competências e conhecimentos pertinentes à ação docente na EaD permitem ao professor, segundo Bocchese (2004), saber o que fazer diante dos desafios da prática. Neste sentido, o professor em posse do conhecimento construído ao longo de sua vida profissional, frente a uma nova realidade, precisa inovar-se para favorecer a formação de alunos autônomos, a exemplo da referência de Esmeralda. E acrescentamos, autônomos e capazes de aprender coletivamente.

Diamante refere em sua fala sobre ser professor na EaD a algumas questões que merecem salientar: professor pesquisador, atribuindo a capacidade de levantamento bibliográfico, conhecimento do funcionamento e da realidade dos polos e a capacidade no uso das ferramentas no AVA. Não podemos desconsiderar a importância das questões pontuadas por Diamante, mas restringir o ser professor a estas capacidades é pensar a partir de uma visão técnica e linear, negando a perspectiva de sujeitos críticos e construtores do seu mundo pessoal e profissional.

Na verdade, ser professor na EaD não basta saber usar as ferramentas disponibilizadas no AVA, é importante compreender as novas formas de interação e construção do conhecimento, compreender como se configuram os ambientes de aprendizagens mediatizados pelas NTIC, (re)pensando novas práticas de interatividade entre professor e aluno, faz-se necessário, como se refere Diamante, ser bom avaliador e dialogista.

As redes de comunicação educativa que se estabelecem por intermédio das tecnologias, a crescente interatividade constituída na relação entre os atores do ato pedagógico, exigem que o professor explicita aos seus alunos caminhos de busca e de acesso a novos conhecimentos. Disposição que requer maior flexibilidade, dinamicidade e criatividade frente às novas demandas de ser professor na EaD.

Na vivência com os interlocutores durante as observações, percebemos que os professores-formadores explicitam a necessidade de construir uma identidade profissional, para que não se confundam o papel entre eles e os tutores, a função do professor é formar/orientar o tutor e o tutor interage com o aluno nos polos e nos encontros presenciais. O professor também acompanha/interage com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

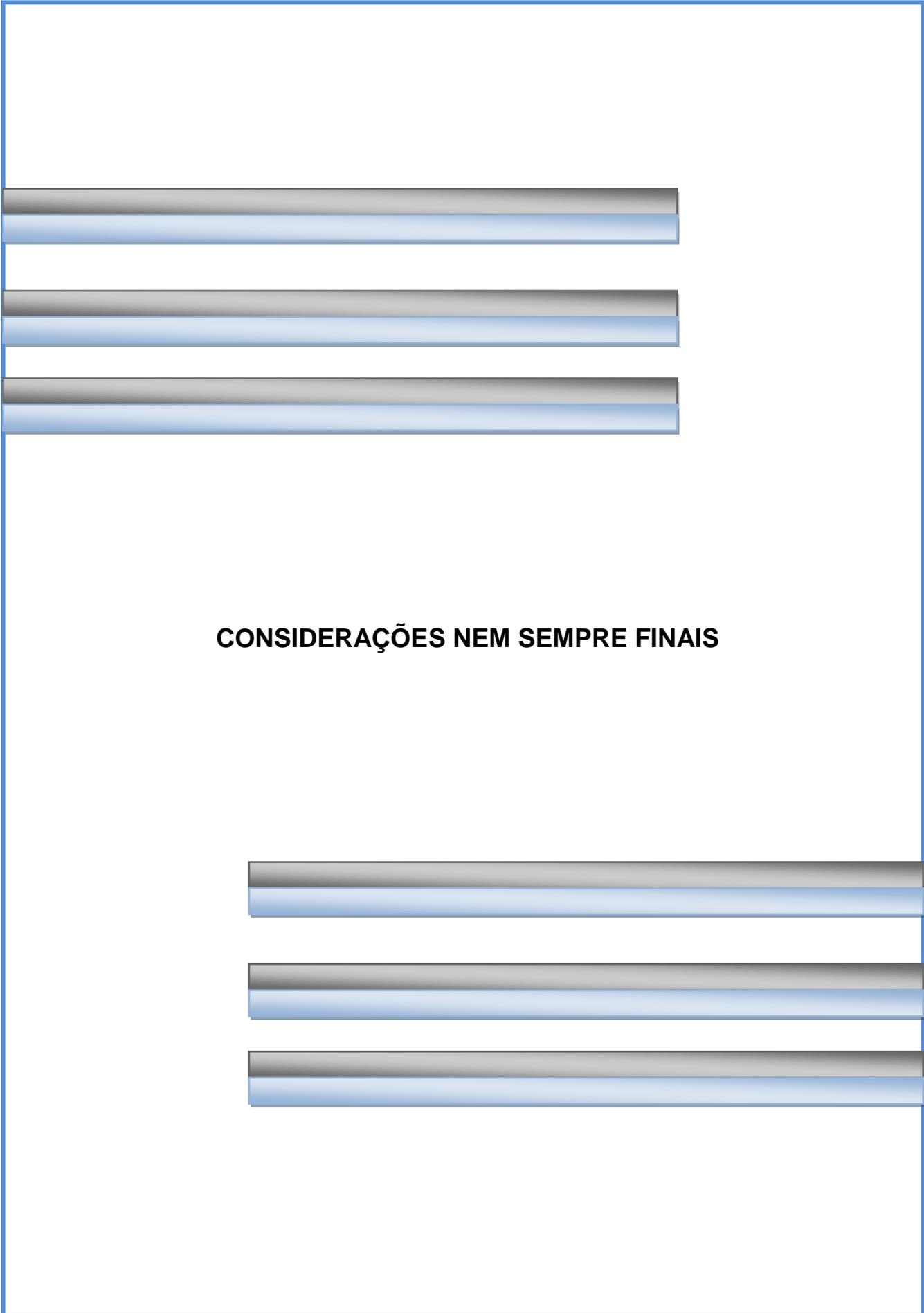
Neste sentido, a compreensão de um dos nossos interlocutores é que o professor-formador interage diretamente com os tutores, para que estes possam orientar o aluno no seu processo de construção do conhecimento.

É preciso pensar esse trabalho entre professor-formador e os orientadores acadêmicos (tutores) em uma ambiência de colaboração e diálogo, um espaço coletivo de construção de saberes e da autonomia, em que os professores vão se constituindo sujeitos reflexivos, ressignificando suas experiências profissionais e pessoais.

Em todos os eventos narrativos observados, nas falas dos interlocutores durante as entrevistas, percebemos o “ir e vir” entre ser professor no presencial e ser professor a distância, sobressaindo que todos eles reconhecem a importância da interatividade e do diálogo entre os sujeitos do ato educativo, contudo, às vezes, torna-se perceptível certa fragilidade de alguns no desenvolvimento de uma interação dialógica em um contexto que a relação não ocorre cara-a-cara, e sim, mediada por dispositivo tecnológico.

Convergindo, então, com a compreensão de Alves e Nova (2003), são os professores que criam os espaços de diálogo, discussão coletiva e partilha de sentidos e não as tecnologias por si só.

Os professores aprendem ao mesmo tempo como os estudantes atualizam-se continuamente tanto em seus saberes disciplinares quanto em suas competências pedagógicas. Então, tornar-se professor na EaD envolve um processo de ressignificação de saberes na prática, no contato cotidiano das ações docentes, no ato de aprender e ensinar, construindo, desta forma, competências pertinentes para viabilizar práticas compatíveis com a modalidade, com o uso dos dispositivos tecnológicos e com a diversidade sociocultural dos alunos. Porque ser professor nessa modalidade (EaD) supõe o exercitar de habilidades, tais como: sensibilidade para mediar o ensino junto aos alunos (Topázio); manter o intercâmbio como os polos e ter competência para usar a ferramenta no ambiente virtual (Diamante); e, por fim, é como expressa Esmeralda, ser professor na EaD é assumir o papel de estimulador dos alunos, de mediador de aprendizagens.



**CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS**



## **CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS**

As considerações articuladas neste relatório de pesquisa permitem realçar a importância dos estudos sobre a formação inicial em cursos na modalidade a distância, no que se refere às concepções de docência, de ensino e de prática pedagógica. O caminho teórico percorrido realçou a importância desta discussão dentro do contexto da formação de professores, em especial nos cursos em EaD.

A expansão dos cursos na modalidade a distância tomou uma dimensão maior, principalmente com o advento da internet, ao criar novos ambientes de interação, de encontro e de diálogo empreendidos em tempos e espaços distintos. Dizemos, desse modo, que sofreu uma transformação social no modo de pensar, de sentir e de se comunicar na era das NTIC, trazendo profundas mudanças no processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, no cenário da educação brasileira e piauiense.

Assim, empreendemos esforços neste estudo que colocam como centro das discussões o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia a distância do CEAD/UFPI, para compreender as ações dos professores-formadores a partir de suas concepções, entendendo que são estas concepções que direcionam as ações docentes destes professores, na medida em que se configuram como processos mentais construídos ao longo da sua vida pessoal e profissional, servindo para estruturar e explicar a realidade a partir de ideias/pensamentos/abstrações destes profissionais.

Por isso, a nossa decisão de empregar a etnografia como referencial metodológico com o intuito de registrar e refletir sobre a dinâmica da vida dos

participantes da pesquisa, buscando compreender as concepções dos professores no seu ambiente de vivência, nas teias de interações, descrevendo e analisando essa realidade através de um processo de reflexão sobre o objeto de estudo na sua conexão com o mundo real da própria prática docente, onde os atores do ato educativo significam e ressignificam suas ações diárias. Nossa opção, inclusive, de associá-la com a etnografia virtual, considerando a própria natureza do estudo, em que o processo de docência e ensino não se dá somente no contato direto entre aluno e professor, mas nos ambientes virtuais de aprendizagem, local que se configura como uma ambiência de interação e construção de conhecimentos tanto para o professor quanto para o aluno.

O conjunto de técnicas etnográficas e o referencial teórico que edificaram as discussões em torno do objeto de estudo embasaram e orientaram as análises explicitadas neste relatório de pesquisa, permitindo nosso registro sobre a compreensão das concepções dos professores-formadores que orientam as ações cotidianas destes profissionais do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

A partir das categorias que vieram à tona com a organização, leitura e releitura dos dados, no processo de análise etnográfica, constatamos que todos os professores-formadores iniciam suas experiências docentes nos cursos presenciais, gerando um certo conflito entre o fazer docente nesta modalidade e o fazer docente na modalidade a distância. Esta situação proporciona uma ressignificação, uma reconstrução das concepções para adequar/atender a especificidade da modalidade a distância, ou seja, uma nova demanda de uma educação que não está atrelada à presença física entre os sujeitos do ato educativo, mas a novas formas de interação e comunicação mediadas pelos dispositivos tecnológicos.

A EaD não pode ser reduzida ao uso das tecnologias, mas pensada a partir dos fundamentos e princípios epistemológicos que norteiam a educação na sua ampla acepção, num contexto sociocultural, econômico e político. No âmbito desta discussão, o projeto de formação deve fundamentar-se em PPP que sustente as práticas e as ações dos professores, com o objetivo de promover a aprendizagem interativa e colaborativa em redes de comunicação promovidas pelo diálogo, atendendo a própria forma de organização da modalidade.

O projeto formativo do Curso visa formar professores comprometidos com a sua realidade e com a qualidade da educação a partir de perspectiva crítica e reflexiva, onde os futuros professores, em ações coletivas e cooperativas, estabelecem o diálogo com o mundo e com os outros atores, buscando interpretar e compreender a educação na interface com a realidade social. Assim, formar não é treinar, não é formar tecnólogo, mas formar profissionais da educação orientados para um desenvolvimento profissional dentro de uma visão crítico-reflexiva na prática pedagógica e na realidade educacional historicamente contextualizada, construindo seus saberes num processo de reflexão na e sobre a ação, tendo em vista a construção de uma identidade profissional.

A EaD, para viabilizar o processo de formação na acepção explicitada pelos professores-formadores, é entendida na perspectiva interacionista, dialógica e colaborativa envolvendo um aluno autônomo, sujeito do seu processo de construção do conhecimento, capaz de responder à complexidade e à diversidade do contexto educativo. Assim, é necessário, não só pensar a expansão destes cursos em termos quantitativos, mas, principalmente, no que se refere à expansão qualitativa com o intuito de formar professores críticos e reflexivos, capazes de responder a complexidade e a diversidade do contexto educativo.

No que se refere à qualidade dos cursos na EaD, os interlocutores relatam alguns problemas que podem afetar diretamente esta questão: a baixa conexão, impedindo, muitas vezes, o acesso à plataforma, deixando uma lacuna no processo de comunicação e interação entre os agentes do ato educativo; o material didático que é produzido, em algumas situações, sem qualidade necessária para proporcionar a construção do conhecimento teórico, e, conseqüentemente, não se constitui como elemento de mediação na relação professor e aluno. Então, pensar a expansão da EaD é pensar na oferta de vagas possibilitando a inclusão social, o acesso de sujeitos em cursos de formação inicial, mas, contudo, pensar na qualidade desse cursos, proporcionando mudanças na sociedade e na educação do Piauí.

Como pontos fundamentais da contribuição da EaD na formação inicial de professores, ficam ressaltados: envolvimento com a pesquisa e com o conhecimento; mudança de pensamento e concepção; acesso a outras

possibilidades de discutir o conteúdo e formar pessoas em seus espaços, sem esvaziar o potencial do local. Não podemos negar a contribuição da EaD para formação de professores numa perspectiva de construção de saberes teóricos e experienciais, através de um processo de ação-reflexão-ação no contexto real da prática pedagógica.

Os sujeitos, sem sair do seu lugar de origem, são envolvidos em um ambiente de diálogo, de construção de conhecimento, possibilitando processo de ressignificação de concepções, contribuindo para a qualidade da educação daquela região. Neste sentido, podemos dizer que todo sistema educativo (presencial ou EaD) que possibilite a construção de conhecimento através de investigação, do diálogo, da colaboração e da relação teoria e prática podem subsidiar uma formação de professores que realmente atenda a demanda da sociedade por uma educação de qualidade.

Os olhares dos professores sobre a docência e sobre o ensino revelam que os professores-formadores concebem a docência como uma atividade social que visa à aprendizagem, regida por conhecimentos pedagógicos e que se constrói no dia a dia da vida profissional dos docentes, através da reflexão, da troca de experiências e da interatividade. Deste mesmo modo, a docência na EaD é um processo de construção e reconstrução de saberes na prática, de novas formas de perceber e de agir usando todos os aparatos disponibilizados pela tecnologia.

A docência é conceitualizada a partir de fundamentos ontológicos, epistemológico, axiológico, históricos e políticos, mediadas pelos aparatos tecnológicos, que viabilizam a comunicação, o diálogo e a interação entre os atores envolvidos no ato educativo.

O ensino é visto como espaço onde circula conhecimentos, valores e culturas, a partir do pressuposto da interação, da comunicação e de encontros. Apresenta-se como um processo complexo, incerto, dinâmico e múltiplo, não se reduzindo a questões instrumentais e tecnológicas, ao uso das ferramentas dos ambientes virtuais. Na interface com a docência, o ensino é uma atividade social, dinâmica e flexível, embasado nas dimensões epistemológica, pedagógica e tecnológica, onde tem como fatores preponderantes para a aprendizagem, o diálogo e a interação mediatizados por dispositivos das NTIC.

Neste sentido, o ensino na modalidade a distância se apresenta a partir das relações sociais que se estabelecem com o avanço das novas tecnologias, criando novas formas e/ou espaços para ser desenvolvido o processo de construção do conhecimento, novos espaços de trocas e interações.

Assim, na concepção dos interlocutores, o ensino estabelece uma relação estreita com o aprender, quando inserido numa ambiência de diálogo, de colaboração e de interação. Para tanto, o professor precisa, numa relação teoria e prática, construir saberes pertinentes a uma prática mais crítica e reflexiva. Deste modo, vista como uma atividade complexa, crítica e social, envolve o processo de ensinar-aprender, facilita o desenvolvimento da autonomia da emancipação dos sujeitos envolvidos neste contexto.

Os olhares dos professores sobre a prática pedagógica revelam que os interlocutores entendem a prática na EaD como uma prática coletiva, onde os sujeitos do ato educativo (professores e tutores) dividem o mesmo espaço do ato educativo, por isso a necessidade de uma ação compartilhada e interativa. Às vezes transparece a ideia de uma ação fragmentada, dividida entre os professores conteudistas (elabora o material impresso), professor coordenador (planeja o curso e ministra algumas aulas presenciais) e os tutores (o tutor a distância acompanha os alunos na plataforma e o tutor presencial acompanha os alunos nos atividades realizadas nos polo), configurando-se uma divisão de trabalho entre o pensar e o agir.

A figura do tutor, ou melhor, do orientador acadêmico, é marcante na prática pedagógica na modalidade a distância, responsável para estimular, motivar e contribuir para organização das atividades acadêmicas e para a auto-aprendizagem dos alunos. Sendo um dos elementos principais para mudanças no processo educativo, o orientador é, também, um dos sujeitos da construção curricular, contribuindo para o processo de interlocução, de trocas, de diálogo. Nesta concepção de prática, não podemos conceber a fragmentação de uma ação, que é coletiva e contextualizada, temos que pensá-la numa rede de relações visando a um único objetivo, o processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto marcante da prática pedagógica na modalidade a distância é a separação física entre professores e alunos, causando estranhamento para muitos professores. Na EaD, os sinais/reações dos alunos frente a prática pedagógica são filtrados pelas tecnologias, como também pelos orientadores,

que juntamente com os professores-formadores podem pensar no redirecionamento da prática, por isso a necessidade de um planejamento coletivo e colaborativo entre os sujeitos.

Apesar da prática como ação compartilhada não se encontrar em efervescência no CEAD, percebemos ações isoladas de reflexão e discussão sobre este aspecto, necessitando apenas de uma sistematização destas discussões envolvendo todos os atores do ato educativo.

O professor-formador, no contexto da prática, vai construindo a sua professoralidade, através de modelo pedagógico pessoal e definido para conduzir a sua ação docente. Neste sentido, no processo de construção do ser professor, os sujeitos buscam ajustar suas ações de forma consciente às situações que estão sendo confrontados. Assim, os interlocutores se encontram num processo de apropriação desse novo ser, ressignificando sua noção de tempo e de espaço, de diálogo, de interação e da relação pedagógica mediada por dispositivos tecnológicos, condicionando o ser professor nesta modalidade.

É importante salientar que ressignificação do ser professor ocorre na prática, no contexto das experiências, vivenciando suas dúvidas e seus conflitos e recorrendo aos seus saberes construídos ao longo das suas histórias pessoais e profissionais. Então, ser professor é entender-se como ser inacabado que vivencia um processo de constante inovação diante dos desafios da prática. Desafios relacionados a novas maneiras de construção do conhecimento provocadas pelo avanço das NTIC, por isso a necessidade da flexibilidade para se colocar como partícipe pró-ativo que intermedia e orienta a construção coletiva do conhecimento em um ambiente de interatividade.

A nossa perspectiva é que, este estudo, com as reflexões postas neste relatório, possa contribuir para divulgar as instituições formadoras na modalidade a distância, no pensar a docência, o ensino e a prática pedagógica com o intuito de desenvolver projetos formativos capazes de formar professores críticos e reflexivos diante da realidade educacional. No âmbito do CEAD-UFPI, acreditamos que este estudo possa provocar processos de discussões sistematizadas e coletivas, proporcionando uma prática pedagógica compartilhada, minimizando o distanciamento entre os professores-formadores

e tutores em vista de viabilizar práticas compatíveis com a modalidade, com o uso dos dispositivos tecnológicos e com a diversidade sociocultural dos alunos.

Pelos resultados do estudo, reafirmamos que são as concepções dos professores que fundamentam as ações, seu agir frente a uma realidade. Deste modo, o professor é entendido como ser pró-ativo, que, continuamente, constrói, num meio interativo, sua teoria pessoal de mundo e, assim, constrói/reconstrói sua identidade profissional e sua prática pedagógica.

Assim finalizamos, mesmo que provisoriamente, os olhares conclusivos sobre o estudo empreendido, com a certeza de que, mesmo com limitações, colaboramos para pensar novas questões sobre a formação inicial de professores na modalidade a distância, visando fortalecer a reflexão sobre concepções de docência, de ensino e de prática pedagógica, desde uma compreensão/convicção que estas fundamentam as ações dos professores-formadores, no âmbito da EaD.



## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, M. E. B. de. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Ed UNICAMP/NIED, 2002. P. 71-79.

ALONSO, K. M. A educação a distância e um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRET, O. (Org.). **A educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.

ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, v. 18, n. 43. Campinas Dec. 1997. Disponível em [www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br). Acessado em: 11 maio 2010.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

ANDRADE, C. A. B. de. Produção de conteúdo para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma paralinguagem. In: MARQUES, S. C.; ELIAS, V. M. da S; CABRAL, A. L. T. **Interações virtuais: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, R. M. (Org). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BEAUD, S; WEBER, F. **Guia para pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é mídia-educação?**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOCCHESE, J. da C. O professor e a construção de competências. In: ERICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 25 – 39.

BORBA, M. de C.; MALHEIROS, A. P. dos S.; ZULATTO, R. B. A. (Org). **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BOOTH, W. C. et al. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL.MEC.SEED. **Referencial de qualidade de EAD de cursos de graduação a distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 05 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 77**, de 20 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/jspui/handle/1234/43868f>>. Acessado em: 20 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 867**, de 07 de abril de 2006. Disponível em: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/credeciamto.pdf>. Acessado em: 05 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1.237**, de 6 de setembro de 1994. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/112866/decreto-1237-94>>. Acessado em: 11 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 50.370**, de 21 de março de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 20 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução. **Resolução n. 01**, de 03 de abril de 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.243**, de 26 de julho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Decreto/D7243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7243.htm)>. acesso em: 20 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1.050**, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/douinep1-12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1.051**, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/douinep1-12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES n. 5**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005_08.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 1**, de 8 de junho de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2011.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 41-53.

BRZEZINSKI, I; ABBUD, M. L. M; OLIVEIRA, C. C. de (Org). **Percursos de pesquisa em Educação**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2007.

CARVALHO, A. B. G. Etnografia digital na educação a distância e uso de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem. In: **Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – Construindo novas trilhas**. Campina Grande, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTERAS, J. D. **La autonomia Del professorado**. Madri: Morata, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIS. O. T. **Formação pedagógica do profissional de educação no Brasil: Uma perspectiva de análise**. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, A. L.

(Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FARIA, E. T. O Professor e as novas tecnologias. In: ERICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 57-72.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e prática docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife. ENDIPE, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, K. S. de; MAGALHÃES, L. K. C. de. Educação a distância: educação aqui, ali e acolá – ontem, hoje e amanhã. **GERIR**, Salvador, v. 7, n. 20, p. 11-54, jul./ago. 2001.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce o professor?: uma reflexão sobre o processo de individualização e formação**. São Paulo: Paulus, 2007.

GARCÍA, C. M. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, J. A. A eD e a formação de professores. **Socielo**. v. 29, n 105, 2008. Disponível em [www.socielo.br](http://www.socielo.br) Acesso em 08 ago. 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.

HINE, C. **Etnografía virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Re)elaborando o significado de docência. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEVY, P. **A inteligência coletiva**: para uma antropologia do cyberespaço. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e cibercultura**. 2009. Disponível em: [www.sescsp.org.br](http://www.sescsp.org.br). Acessado em 07 de fev. de 2012.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percurso de formação inicial e continuada. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

\_\_\_\_\_. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana em Educación**, n. 43/7, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os usos cotidianos de escrita e implicações educacionais**: uma abordagem etnográfica. Dissertação de Mestrado em Educação. Teresina: ED. UFPI, 1996.

\_\_\_\_\_. Sujeitos e saberes: movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Orgs). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-39.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br). Acesso em: 11 maio 2010.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2009.

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

MORAN, J. M.; MASETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Avaliação do ensino superior a distancia no Brasil**. 2006. Disponível em [www.eca.usp.br/prof/moran](http://www.eca.usp.br/prof/moran). Acessado em: 05 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação superior a distância no Brasil**. Brasília, CAPES, UNESCO, 2000. Disponível em: [www.eca.usp.br/prof/moran](http://www.eca.usp.br/prof/moran). Acessado em 05 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é um bom curso a distância**. Salto para o Futuro/TV Escola, 2002. Disponível em [www.tvbrasil.com.br](http://www.tvbrasil.com.br). Acessado em: 05 maio 2011.

MOREIRA, H. ; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática inovadora**. Cuiabá: EdUFMT, 2009a.

\_\_\_\_\_. Planejando o texto didático específico ou o guia didático para a EaD. In: POSSARI, Lúcia Helena Vendrúsculo; NEDER, Maria Lúcia de Cavalli (Org.). **Material didático para a EAD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009b.

\_\_\_\_\_. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 181-205.

\_\_\_\_\_. Orientação acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O (Org). **A educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 105-123.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, C. M. B. **A Mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância** fl. 211. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2011.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de Las Ciencias**, n. 15.

\_\_\_\_\_ (1998): Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios, empíricos y conclusiones. **Enseñanza de Las Ciencias**, vol. 16, n. 2.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

PRETI, O (Org). **A educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá:EDUFMT,2009.

REZENDE, C. M. A. **Prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia**. 235fl.Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMÃO, E. **A relação educativa por meio de falas, fios e cartas**. Maceió: EdUFAL, 2008.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_ . Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

SCREMIN, S. B. **Educação a distância: uma possibilidade na educação profissional básica**. Florianópolis: Visual Books, 2002.

SOUZA JÚNIOR, A. O. **Modelo de sistema mínimo sócio-construtivista em EaD: mediação em comunidades de aprendizagem**. 128fl. Dissertação de Mestrado. Salvador : Fundação Visconde de Cairú, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

UAB. **Home Page da Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acessado em: 05 jan. 2011.

UFPI. **Home Page da Universidade Federal do Piauí**. Disponível em: <<http://www.ufpi.edu.br>>. Acessado em: 05 jan. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Educação Aberta e a Distancia **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: magistério das séries iniciais do ensino fundamental a distância**. Teresina, 2011.

VALADARES, J. M. **O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 187-200.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2001.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 65-93.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



**APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E**  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

**Pesquisador responsável:** Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação  
**Mestranda:** Sandra Suely Oliveira  
**Telefones para contato:** (86) 99785326

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você decide se quer participar ou não. É importante uma leitura cuidadosa do que se segue, perguntando ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, é importante a sua assinatura ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada **“Formação de professores na modalidade à distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão”**. Tem como objetivo geral investigar quais as concepções de docência e de ensino fundamentam a prática docente no curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFPI. Esta pesquisa será realizada no Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD / UFPI. Para melhor definição dos percursos deste estudo, surgem algumas questões norteadoras: Que concepções de docência, ensino e prática pedagógica orientam o processo formativo no curso de pedagogia em EaD? Qual o perfil profissional do professor formador que atua no curso de pedagogia na modalidade EaD, na UFPI? Como a prática pedagógica desenvolvida no curso de pedagogia na modalidade a distância

favorece a construção de concepções sobre docência e sobre ensinar? Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa durante a **observação participante** nos eventos cotidianos que fazem parte do contexto da pesquisa como as reuniões, aulas presenciais, planejamento, atividades realizada no Ambiente Moodle e outros eventos que venha ocorrer. Na **entrevista aberta** precisamos dialogar com você sobre assuntos pertinentes a investigação. Este procedimento será gravado. Também usaremos a **consulta documental**, para tanto será necessário o projeto pedagógico do curso de Pedagogia e outros documentos pertinentes ao estudo. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da etnografia.

Como é uma pesquisa que perspectiva contribuir com a formação de professores, você estará também contribuindo para a criação de um espaço de reflexão crítica que vai auxiliá-lo (a) a repensar as concepções sobre docência e sobre ensino que fundamentam a sua prática no curso de pedagogia na modalidade a distância, bem como em outros contextos de formação e pesquisa.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pelo pesquisador responsável e você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 12 meses e você tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

Teresina \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Profª Maria da Glória Soares Barbosa Lima**  
**Orientadora**

**Sandra Suely Oliveira**  
**Mestranda e Orientadora da Pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E**  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO**  
**COLABORADOR DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ abaixo assinado,  
concordo em participar do estudo “**Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão**”, como colaborador, fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca desta temática. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com a mestranda e coordenadora da pesquisa, Sandra Suely Oliveira, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo citado, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste serviço.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Coordenadora da Pesquisa e mestranda  
Sandra Suely Oliveira

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E**  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**APÊNDICE C**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

Esta entrevista objetiva coletar dados para enriquecer a pesquisa intitulada **“Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão”**. Os estudos objetivam investigar as concepções de docência, ensino e prática pedagógica dos professores formadores do curso de Pedagogia da EaD. Como se refere a uma pesquisa etnográfica, é necessário buscar informações sobre o contexto macro e micro com o intuito e compreender de forma holística o significado das ações dos colaboradores. Desta forma, este instrumento, a partir das falas dos sujeitos, os professores-formadores, pretende coletar informações importantes para o percurso da pesquisa.

Neste sentido, foram elaboradas algumas pontos norteadores:

1. Fale do seu perfil profissional;
2. CEAD no contexto social do Piauí;
3. Expansão da EaD em termos qualitativos e quantitativos;
4. EaD no contexto social do Piauí:
  - Sua efetividade.
  - As transformações significativas na organização social
  - Concepção de EaD que norteia a sua prática
5. Formação de professor na modalidade a distância:
  - Contribuição para uma educação de qualidade;
  - O curso de pedagogia
6. Ser professor na EaD
7. A docência na modalidade a distância
  - Concepção
  - Como se configura nessa modalidade
8. O ensino na modalidade a distância
  - Concepção
  - Elementos importantes do ensino
9. A prática pedagógica e a construção do saber ensinar
  - Ser professor na EaD