



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

JACKELINE RODRIGUES GONÇALVES GUERREIRO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Londrina
2016

JACKELINE RODRIGUES GONÇALVES GUERREIRO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Okçana Battini

Londrina

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de catalogação-na-publicação
Universidade Norte do Paraná
Biblioteca Central
Setor de Tratamento da Informação

G965f

Guerreiro, Jackeline Rodrigues Gonçalves

Formação inicial de professores no curso de pedagogia a distância /
Jackeline Rodrigues Gonçalves Guerreiro. Londrina: [s.n], 2016
70f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino
de Linguagens e suas Tecnologias). Univer- sidade Norte do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Okçana Battini

1 - Ensino - dissertação de mestrado - UNOPAR 2- Curso de
Pedagogia 3- Formação inicial docente 4- Formação EAD I- Battini,
Okçana; orient. II- Universidade Norte do Paraná.

CDU 371.314

JACKELINE RODRIGUES GONÇALVES GUERREIRO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área e concentração em Formação de Professores e Ação Docente em Situações de Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Okçana Battini
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof.^a Dr.^a Samira Fayez Kfourri da Silva
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Londrina, _____ de _____ de _____.

Dedico este trabalho ao meu marido,
Aguinaldo, e à minha filha, Laura, de quem
muito tempo foi roubado, e que, mesmo nas
dificuldades, solidão, incertezas, descobertas,
encantamentos, desafios, construções e
desconstruções desta pesquisa, me encheram
de esperança de que valeria a pena...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria e Luiz (*in memoriam*), que desde muito cedo me ensinaram que a verdadeira herança na vida é o estudo, que o que se aprende nos dignifica e ninguém nos rouba, aprendizado que ficou no coração e se efetivou em ação.

Aos demais familiares, irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas, pelo apoio, mesmo nas diversas ausências na convivência em família.

À Professora Dra. Okçana Battini, que, ainda na Especialização, suscitou em mim a possibilidade me constituir pesquisadora e que durante esse processo não desistiu de mim, me motivou contribuindo com minhas descobertas sobre o processo de formação docente.

Aos professores do Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR, meu agradecimento, respeito e admiração pelas aprendizagens enriquecidas de novos sentidos.

Aos amigos e amigas, pelo incentivo e compreensão neste caminhar, que foi regado de muito afeto e cumplicidade.

Aos colegas da escola onde trabalho, pela compreensão nas minhas ausências, por serem suporte e incentivo às minhas buscas educacionais insaciáveis.

E um agradecimento especial aos alunos e alunas participantes desta pesquisa, vocês foram sensacionais! Aprendi muito com cada um e os levarei vivos em mim.

À CAPES, através do Prosup, pelo incentivo financeiro.

A Deus infinitamente. Até aqui o Senhor me sustentou!

*Termino aqui esta retomada, que sei
demasiada incompleta de tema a que, bem ou
mal, me dedico há bastante tempo, mas
mesmo incompleta, creio que seja suficiente
para cumprir o seu principal fim: provocar e
suscitar questões com que se ampliará.*
Paulo Freire

GUERREIRO, Jackeline Rodrigues Gonçalves. **Formação Inicial de professores no curso de Pedagogia a Distância**. 70 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa busca identificar o que os alunos do Curso de Pedagogia da UNOPAR (EAD) pensam sobre sua formação inicial docente e como eles reconhecem essa formação a partir da modalidade de ensino a distância. O objetivo geral da pesquisa é compreender como os alunos do Curso de Pedagogia EAD da UNOPAR entendem o processo de formação docente e como é sua visão sobre o que é ser professor. Tem como objetivos específicos compreender por que o(a) aluno(a) optou cursar Pedagogia; analisar os motivos da escolha em ser professor, identificando a leitura que o aluno da EAD tem a respeito da docência, além de identificar positivities e fragilidades da formação do professor na modalidade EAD. A hipótese inicial desta pesquisa se sustenta em que os alunos buscam um curso de formação a distância, pela falta de Universidades presenciais em algumas regiões do Brasil, sendo esta modalidade uma oportunidade de formação inicial docente, bem como a possibilidade de estudar para ser professor e ainda organizar horários pessoais devido a grandes demandas, como filhos, família e trabalho. Para buscar compreender esses processos, apresentamos algumas reflexões sobre a formação docente no Brasil, além de discutir a formação docente na modalidade a distância. Esta pesquisa tem caráter exploratório e qualitativo, através de aplicação de questionário com 38 alunos que participam do projeto de Iniciação Científica do curso de Pedagogia EAD. A pesquisa está fundamentada em autores como Tardif (2007), Pimenta (2008) e Gatti (2010). Reconhecemos que nossa hipótese inicial foi confirmada, já que a busca por um curso de formação inicial docente se dá principalmente porque algumas regiões do Brasil não têm Universidade presencial, o que torna o ensino a distância uma possibilidade de organização pessoal para aqueles que o utilizam.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação Inicial Docente. Formação EAD.

GUERREIRO, Jackeline Rodrigues Gonçalves. **Initial teacher training at the Faculty of Education at Distance**. 70 f. Dissertation (Masters in Methodologies for languages and their Technology Education) – Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, 2016.

ABSTRACT

This research seeks to identify the students of the School of Education of UNOPAR - EAD, think about their initial teacher training, and how they recognize this training from the teaching of the distance mode. The overall objective of the research is to understand how the students of the School of Education EAD UNOPAR understand the teacher training process, and how the vision of what is to be a teacher. Its specific objectives are to understand why the student opted attend Pedagogy; analyze the reasons for the choice of being a teacher, identifying reading the student EAD has about teaching, and identify positive aspects and weaknesses of teacher in distance education mode. The initial hypothesis of this research is argued that students seek a training course at a distance, the lack of face Universities in some regions of Brazil, and this mode an opportunity of initial teacher training, as well as the possibility to study to be a teacher and even arrange personal schedules due to the high demands as children, family and work. To seek to understand these processes, we present some thoughts on teacher education in Brazil, and discusses teacher training in the distance. This research sets up an exploratory and qualitative, through a questionnaire with 38 students participating in the Scientific Initiation Project ODL course Pedagogy. The research is based on authors such as Tardif (2007), Pepper (2008) and Gatti (2010). We recognize that our initial hypothesis was confirmed, as the search for an initial teacher training course is mainly because some regions of Brazil do not have classroom University, and distance learning becomes a possibility of personal organization for those who use it.

Keywords: Pedagogy Course. Training Initial Teacher. EAD training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Polos de Apoio Presencial – Número de alunos por Polo	38
Gráfico 2:	Semestre em que os alunos participantes da pesquisa estudam	38
Gráfico 3:	Idade dos Entrevistados.....	39
Gráfico 4:	Atuação na Docência	39
Gráfico 5:	Tempo de atuação na Docência	40
Gráfico 6:	Modalidades de Ensino que atuam os Entrevistados.....	41
Gráfico 7:	Disciplinas que os Entrevistados lecionam	41
Gráfico 8:	A escolha do Curso de Pedagogia.....	42
Gráfico 9:	Curso de Pedagogia, formação de professores e Expectativas.....	46
Gráfico 10:	O Curso de Pedagogia, em relação à formação de professores, apresenta de fato o que é ser Professor?	49
Gráfico 11:	A Escolha do Ensino a Distância	51
Gráfico 12:	Vantagens da EaD	54
Gráfico 13:	Desvantagens da EaD	56

SUMÁRIO

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES E REFLEXÕES.....	12
1.1 Histórico da Formação Docente no Brasil.....	13
1.2 Saberes Necessários na Formação Docente.....	19
1.3 Os saberes na formação inicial docente	21
2 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	27
2.1 O modelo de educação a distância, algumas reflexões.....	31
2.2 Formação Inicial de Professores através da Modalidade EaD.....	32
3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA EAD: CONSTATANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, ENTRE AS POSITIVIDADES E FRAGILIDADES	36
3.1 Questões de Enfoque, de Método e Técnicas da Pesquisa	36
3.2 Campo de estudo e participantes da pesquisa	37
3.3 Os Participantes da Pesquisa: entre expectativas, positivities e fragilidades no processo de formação inicial	40
3.3.1 A escolha do Curso de Pedagogia: compreensão sobre o que é ser professor.....	42
3.3.2 A chegada na Universidade: entre expectativas e a realidade, o curso de Pedagogia	45
3.3.3 A escolha do Ensino a Distância: entre positivities e fragilidades para se formar professor.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS.....	61
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	64
ANEXOS	66
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido	67
ANEXO B – QUESTIONÁRIO	69

INTRODUÇÃO

A formação do professor tem sido foco de importantes discussões, por autores como Schön (1992), Corazza (2006) e Rios (2008), sendo que esses elementos também podem ser vistos na legislação vigente que organiza as estruturas normativas para a questão da formação inicial e continuada dos professores.

Neste contexto, esta pesquisa busca identificar o que os alunos do Curso de Pedagogia, no que tange à formação de professores, da UNOPAR – EaD (Educação a Distância), pensam sobre sua formação inicial docente e como eles reconhecem essa formação a partir da modalidade de ensino a distância. Também, busca a pesquisa reconhecer o que sentem e o que motivam os alunos a cursarem pedagogia na Educação a distância (EAD).

A pesquisa tem como objetivo compreender como os alunos do Curso de Pedagogia, formação de professores, EAD, da UNOPAR entendem o processo de formação docente e como é a visão sobre o que é ser professor, e ainda, compreender o porquê de o aluno optar por cursar Pedagogia, além de analisar os motivos da escolha em ser professor, identificando a leitura que o aluno da EAD tem a respeito da docência. Buscamos também identificar positivities e fragilidades da formação inicial de professores na modalidade a distância.

A hipótese inicial da nossa pesquisa se deu por meio da necessidade de o aluno buscar um curso de formação a distância, pela falta de Universidade presencial em algumas regiões do Brasil, sendo esta modalidade uma oportunidade de formação inicial docente, bem como a possibilidade de estudar para ser professor e ainda organizar horários pessoais devido a grandes demandas, como filhos, família e trabalho.

O presente trabalho encontra-se dividido por capítulos, sendo que, no Capítulo 1, discorreremos de forma geral sobre a formação de professores, com reflexões em torno do que Gatti (2010) aponta ser algo importante no processo de formação dos professores, bem como a necessidade de olhar de forma significativa a formação inicial, visto que é necessário que o futuro professor identifique como a escola funciona de maneira efetiva e que sua formação não seja superficial. Trabalhamos também sobre o histórico da formação docente no Brasil, os saberes

necessários para a formação do professor e os saberes necessários para a formação inicial da docência.

No Capítulo 2, tratamos da formação docente no Brasil, que, embora ainda muito recente, tem discutido aspectos importantes sobre sua formação inicial. Trazemos ainda neste capítulo o histórico dessa formação no Brasil, relatando as primeiras experiências até chegarmos aos dias atuais, apresentando as legislações que a regulamentam, bem como algumas reflexões acerca da Educação a Distância e sobre a formação do professor através da EaD.

No terceiro capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, ou seja, o método que utilizamos, o campo de estudo e os participantes da pesquisa, situação que pudemos levantar na análise dos dados coletados, apresentando positivities e fragilidades da formação inicial do professor dos estudantes do 3º ao 6º semestre do curso de Pedagogia, formação de professores, Unopar – EaD.

À luz do referencial teórico estudado, tivemos a possibilidade de refletir e analisar a escolha da formação mediada pelas tecnologias para esse grupo de alunos participantes da pesquisa, bem como perceber como compreendem o que é ser professor e como se dá a formação desse profissional.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES E REFLEXÕES

A formação do professor vem sendo indicada como fator primordial na profissionalização docente no cenário vigente, destacando a desvalorização dessa categoria, que ainda apresenta um olhar social de uma profissão de cunho missionário, complacente, em que a remuneração não é considerada compatível com a formação.

Trata-se de uma questão contraditória, pois, com o passar dos tempos, ocorreram avanços significativos no entendimento de que o professor não é mais visto como um missionário, mas como um profissional, que precisa ser reconhecido como tal, e ainda exerce as atribuições do seu cargo como qualquer outro profissional da sociedade, ou seja, deve também ser reconhecido e remunerado de acordo com os serviços prestados.

Para Gatti (2010), falar sobre a formação de professor é considerar, nas discussões e reflexões sobre a temática, os processos ligados ao ensino e à aprendizagem, tais como: estrutura escolar, a gestão das escolas, bem como a formação de seus gestores, as políticas educacionais, entre outros aspectos pertinentes à rotina pedagógica. Para a autora, é necessário contemplar na formação docente aspectos que possibilitem aos profissionais da educação enfrentar os desafios encontrados no desenvolvimento da profissão.

Podemos estabelecer, a partir de Charlot (2000), que a formação do professor está ligada às relações que vão se desenvolvendo com os aspectos sociais, políticos e culturais e ao conhecimento, que é a constatação da evolução de nossas capacidades pessoais e subjetivas e que podem ser constituídas a partir de experiência na convivência social.

Garcia (1999) afirma que formação e desenvolvimento pessoal são conceitos que caminham lado a lado, por se tratarem de um processo de busca da identidade plena, que está baseada no contexto social no qual o indivíduo está inserido, de acordo com costumes, valores, aspectos culturais de determinado local ou, ainda, como o autor defende, “um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza por meio da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem por meio de experiências dos sujeitos” (GARCÍA, 1999, p. 19).

Diante das considerações acima apresentadas, abordaremos, neste capítulo, um recorte histórico sobre a formação docente no Brasil e, na sequência, trataremos dos saberes docentes, que Tardif (2007) e Pimenta (2008) defendem ser desenvolvidos na profissionalização docente, seja ela inicial ou contínua.

1.1 Histórico da Formação Docente no Brasil

É perceptível que o objetivo da formação docente foi mudando com o decorrer dos anos. Identificamos que, a partir do século XIX, ocorreram muitas mudanças no processo educacional, devido à democratização do ensino primário, em âmbito mundial, e, conseqüentemente, a criação de escolas normais direcionadas para formar professores.

Em 1834, a partir do ato institucional da reforma constitucional de 12 de agosto, as províncias brasileiras instituíram as primeiras escolas normais brasileiras. Segundo Tanuri (2000), essas escolas estavam pautadas no modelo europeu de formação de professores. Havia características comuns nas escolas normais, como o currículo, por exemplo, que apresentava organização didática simples, e em que um ou dois professores ministravam as disciplinas, em um curso de dois anos. Os conteúdos do currículo estavam organizados com base nos conteúdos do ensino primário, uma disciplina pedagógica – Pedagogia de Métodos de Ensino –, que tinha como objetivo instruir e uma intensa formação religiosa e moral. Os requisitos para se matricular na escola normal eram basicamente ter 18 anos, saber ler e escrever, ser brasileiro, como boa instrução moral.

A partir de 1920, surge uma preocupação pela questão teórico-metodológica, com questionamentos em relação às concepções teóricas que embasam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, temos a consolidação dos estudos propedêuticos com a ampliação dos cursos complementares, que eram a continuidade do primário, preparatórios ao curso normal, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional.

Em 1930, transformações sociais, econômicas e políticas tomam conta do país, período de urbanização e industrialização. Surgem novas formas de produção, que passam a exigir uma formação maior dos operários, com instrução para trabalhar nas máquinas. Destacam-se, ainda neste período, intelectuais que

vinham desde a década de 1920 lutando pela escola gratuita para todos. Ainda na década de 1930, Fernando de Azevedo e outros 26 educadores brasileiros que lideravam o movimento assim chamado de movimento de renovação educacional, assinam o Manifesto dos Pioneiros, que foi publicado em 1932 e que, entre outras coisas, solicitava a descentralização do ensino e autonomia para função educativa.

Até este momento, não existe normalização do Governo Federal sobre o curso de formação de professores. Apenas em 2 de janeiro de 1946, o Decreto-Lei 8530 (BRASIL, 1946), oficializa como função do ensino normal a formação do docente para as escolas primárias, a formação de administradores para estas escolas, e ainda, desenvolver o ensino relacionado à educação para a infância.

O ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: como curso de primeiro ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais; e, como curso de segundo ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de três anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais. Além dessas escolas, foram criados os Institutos de Educação e, além dos dois ciclos, funcionava também o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares (CASTRO, 2006, p. 8).

Percebe-se que o início da organização das modalidades de ensino descritas anteriormente, bem como a organização de um curso para formar professores (Escolas Normais), apresentam a primeira tentativa de organizar, através do currículo escolar, a formação e atribuições do professor na escola.

A partir das mudanças advindas desde a década de 1950, foi promulgada as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), que passa a determinar de forma oficial o processo de formação do magistério, e indica as finalidades do ensino normal, o processo de formação docente, a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Em 1962, o Parecer 262/62 (BRASIL, 1962) regulamentou o currículo mínimo e os cursos superiores no que tange a formação de professores. Os currículos mínimos das licenciaturas tinham como base estudos sobre os alunos e conteúdo do bacharelado.

A partir da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), foi instituída a organização do ensino em graus. Neste momento, a formação de professores, anteriormente realizada em escolas normais passa a se constituir em uma habilitação profissional no decorrer do segundo grau, qualificando o professor a ministrar aulas de 1ª a 4ª séries, e com a possibilidade de um ano adicional de estudo, formar o professor para ministrar aulas até o 6º ano.

Essa década é marcada tendo como referência o professor como técnico da educação. Ocorrem diversas discussões em relação à educação no Brasil, que tornam a formação de professores parâmetro para a reformulação dos cursos de licenciatura. Segundo Azevedo, Ghedhin, Siva-Frosberg e Gonzaga (2012), a formação ocorria a partir de técnicas, para que o professor pudesse aplicar conhecimento científico que não foi produzido por ele em suas aulas. O importante era executar com êxito a tarefa, assim poderia ser considerado um professor competente.

De acordo com Brzezinski (2007), no fim da década de 70 iniciavam reflexões e discussões acerca de uma formação de professores que estivesse em consonância com as mudanças da sociedade e principalmente em relação às necessidades da educação básica e que tivessem o objetivo de formar professores que fossem críticos e conscientes de seu papel social.

Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80).

Em relação ao currículo da Habilitação Específica do Magistério (HEM), deveriam ser desenvolvidos em todo território nacional, com estudos sociais e ciências, comunicação e expressão, e fundamentos da educação, que abordariam os aspectos da educação biológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e históricos; e ainda estrutura e funcionamento do 1º grau, prática de ensino e didática.

No fim da década de 1970, é possível observar o caráter político da formação de professores; no entanto, Candau (1987) afirma que, nesse período, as dimensões funcionais e operacionais é que permeavam a formação de professores.

A partir de 1980, ampliam-se as discussões em relação ao desenvolvimento do trabalho docente como uma atividade transformadora. O país vivia um marco histórico significativo, e a abertura política possibilitava o distanciamento da formação apenas como técnica centrada em métodos, pois se objetivava a formação do professor crítico, que se compromete com as demandas sociais e tem consciência de seu papel na educação. É neste momento que surge, e permanece até o fim desta década, a figura do educador, substituindo a do professor, buscando romper com a figura deste, que, na década anterior, remetia ao técnico em educação.

Começam, neste momento, as discussões sobre processo de formação, no qual competência técnica e compromisso político não se dissociam no processo formativo. Candau (1987) amplia essa concepção e defende que a formação docente deve estar imbuída das dimensões humana, técnica e político-social, o que demandaria por parte desse educador desenvolver o compromisso político, a partir da relação teoria e prática.

Os anos 1990 ficam marcados por terem como premissa as discussões em torno do professor pesquisador. A relação teoria e prática aparece como questão central nas discussões, com a ampliação da produção acadêmica em torno do tema formação de professores.

Essa questão aparece validada, quando sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde se reafirma a necessidade da ligação entre teoria e prática, destacada no artigo 61. De imediato a lei determinou que os currículos dos cursos de formação de professores fossem revisados, indicando a necessidade de analisar sobre a fragmentação e a distância no que diz respeito à formação acadêmica em relação à prática de trabalho pedagógico.

A exigência da lei de formação de professores da educação básica em nível superior é expressa nos artigos 62 e 63 da LDB:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o

curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Segundo Gatti e Barreto (2009), os Institutos Superiores de Ensino representaram um novo formato de formação de professores, buscando superar a fragmentação de formação que acontecia até então. Nesse período, muitos Professores da rede básica, principalmente do Ensino Fundamental, possuíam apenas a formação em Nível Médio, no Magistério, e ainda muito professores eram leigos. A LDB 9.394/96 determinou o prazo máximo de formação em nível superior para estes professores de 10 anos.

Ressaltam-se, a partir deste momento histórico, as discussões sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador, que se dá devido às mudanças sociais e culturais da sociedade, exigindo, assim, uma instituição formativa que possa desenvolver uma formação docente que contemple uma formação crítica e reflexiva, com ênfase no papel da escola no contexto social em que se encontra. Nóvoa (1992) afirma que a prática deve ser considerada não apenas como transmissão de conhecimentos, mas que ela mesma se torna objeto de reflexão e construção de outros conhecimentos. Nesse sentido, o professor é capaz de refletir sobre sua prática, participar de decisões da escola contribuindo com a gestão democrática, que produz conhecimento a partir da sua prática pedagógica, com independência na busca de seus processos formativos, com valorização do que pensa e de como reflete sobre o seu fazer pedagógico.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) (BRASIL, 2002) foram promulgadas, bem como as diretrizes para cada curso de licenciatura que tiveram a aprovação do Conselho Nacional de Educação. Então, as instituições de Ensino Superior fizeram as primeiras adaptações nos currículos de formação de professores. Diante da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em vigor, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente, ocorre a reorganização dos currículos dos cursos de formação de professores nos cursos de nível superior.

As Diretrizes orientaram, ainda, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em

qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram, também, os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas (BORGES; AQUINO; PONTES, 2011, p. 106).

Em 2006, apresenta-se no cenário nacional a aprovação das novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil, que apresentam como premissa:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006a).

A partir da premissa acima, podemos identificar o que deve ser ofertado na formação inicial docente, de forma a desenvolver no aluno uma maior interação com os espaços escolares, atribuindo, assim, aspectos relevantes em seu processo de formação, como identificar o que de fato é uma rotina escolar, como ela se estrutura, fazendo uma inter-relação entre as teorias educacionais estudadas e práticas vivenciadas nos estágios curriculares.

No que tange à formação de professores ao longo dos anos no Brasil, em 2015, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015).

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; [...] VII - a importância do projeto formativo nas

instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR, 2015).

Essas Diretrizes, aprovadas em junho de 2015, vão ao Encontro das Metas do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014. Do Plano Nacional de Educação, podemos elencar as Metas 15 a 18, visto que elas explicitam a formação do professor em Nível Superior, indicam a porcentagem de professores pós-graduados na sua área de atuação, entre outras questões imprescindíveis no processo de desenvolvimento da carreira docente.

Diante das discussões sobre a formação docente, estamos diante de um longo caminho a ser percorrido. Na literatura, neste contexto, Nóvoa (1992) indica que muitos avanços já aconteceram ao longo dos anos, muitas foram as propostas de formação que de fato contribuíram com as necessidades do professor, mas poucas foram incorporadas e legitimadas nos espaços de formação de professores.

As prerrogativas nos processos de formação docente até os anos 2000 apontam que, na atualidade, existe a necessidade da formação desse professor pesquisador reflexivo. Para tanto, torna-se necessário identificar e compreender quais os saberes necessários para esse novo momento da formação de professores. No tópico seguinte, dedicar-nos-emos à tarefa de discutir quais os saberes necessários para o professor que está em formação.

1.2 Saberes Necessários na Formação Docente

No processo de formação docente há muito o que se questionar sobre quais saberes são importantes e necessários para se tornar professor. Kuenzer (2014) questiona uma formação fragmentada, principalmente em cursos de licenciatura, nos quais o saber científico se sobrepõe a outros, como saberes experienciais e saberes pedagógicos. Apesar de concordar com a autora que um saber não deva sobrepor outro, consideramos ser imprescindível na formação

docente a articulação entre esses saberes, para que o tornar-se professor ocorra de forma plena.

Para Tardif (2007), o professor em seu processo formativo se constitui de saberes que são imprescindíveis no desenvolvimento de sua atuação docente. Para o autor, os saberes estão intrínsecos à formação, considerando o saber docente, plural, que se desenvolve no decorrer da profissionalização docente. Há, porém, uma valorização do autor em relação aos saberes adquiridos. Nesse sentido, ele afirma que “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem” (TARDIF, 2007, p. 36).¹

Existe na pesquisa de Tardif a afirmação sobre a importância de enfatizar que os saberes dos professores são parte da prática docente. Nela o saber científico e prático se articulam e se transformam

[...] em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos (TARDIF, 2007, p. 39).

Para compreender melhor os saberes dos professores, relacionaremos as categorias de saberes elencadas por Tardif (2007) através de suas pesquisas e estudos: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes profissionais.

De acordo com o autor, os saberes disciplinares são saberes relacionados às áreas de conhecimento, organizados academicamente, que são integrados à formação inicial ou continuada do professor através das licenciaturas. Esses saberes são regidos pelo que a sociedade dispõe em seu contexto histórico vigente.

Os saberes curriculares, de acordo com Tardif (2007), estão ligados à organização metodológica, conteúdos definidos previamente pelas instituições

¹ Aqui, para tratar de saberes docente, a opção foi apoiar nas pesquisas e conceitos de Tardif, porém encontramos discussões sobre saberes nesta mesma linha em Pimenta (1997) e Nóvoa (1998).

onde são desenvolvidos. São visíveis nas Propostas Político-Pedagógicas dos espaços escolares.

Já os Saberes Experienciais estão relacionados à prática pedagógica do professor, com suas vivências e contribuição do meio em que atua; esses saberes são construídos pelo professor, que, muitas vezes, não percebe que ele é um produtor de saber.

E ainda os Saberes Profissionais, estes têm relação com os saberes disciplinares e curriculares e principalmente de suas vivências nas instituições em que atua, conta com a formação externa e compete a se interiorizar e se apropriar dos saberes que formarão os saberes curriculares.

O autor ressalta a importância da associação dos saberes acadêmicos com os saberes que emergem da prática docente, propiciando, assim, uma formação que articula saberes e que respeita processos.

1.3 Os saberes na formação inicial docente

Tratar de saberes docentes na formação inicial é necessário diante da importância desse processo no início da carreira docente do professor. Os saberes docentes se desenvolvem de diversas formas na carreira profissional, desde seu início na formação inicial e através de todas as experiências vivenciadas pelos professores.

No que tange à formação inicial, o que se observa, ainda, é que alguns cursos de formação propõem um currículo que oferta atividades mais burocráticas, o que dificulta ao professor em formação vivenciar situações em que ele possa reconhecer a sua identidade profissional.

É claro que não podemos desprezar que, atualmente, existem propostas que possibilitam a construção dos saberes do professor desde sua formação inicial. Elas se dão pelo estágio supervisionado, em que o professor em formação observa professores nas escolas, em salas de aula; em seguida, a partir de orientações de seu supervisor de estágio, prepara aulas e é avaliado por sua regência. Outra proposta de formação é o Programa PIBID², que vem se destacando

² O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos

nos cursos de licenciatura, em que o professor em formação observa o professor em sala de aula, mas o tem como seu supervisor o professor universitário, de quem recebe orientações e com quem planeja e discute ações dentro da escola, com espaços de reflexão sobre a prática pedagógica. Esse programa tem possibilitado aos licenciandos olhar para os saberes que se constroem a partir de suas práticas pedagógicas e valoriza essa construção como legítima na formação docente.

Diante de experiências como essas na formação docente, deparamo-nos com os estudos e pesquisas de Pimenta (1996), que apresentam a preocupação e a necessidade do cuidado que as instituições de ensino devem ter na formação de professores:

[...] nos cursos de formação inicial tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as frente à realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa, Neste contexto, estamos empenhados em re-significar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise (PIMENTA, 2008, p. 74).

Pensar na formação inicial do professor nesta perspectiva nos admite compreender a necessidade de uma formação inicial que permita que os alunos reflitam, por meio de suas vivências e trocas de experiências, quais caminhos o professor deve trilhar nesses processos de construção e reconstrução do fazer pedagógico que permeiam o tornar-se professor e, principalmente, possibilite compreender quais são os saberes pedagógicos essenciais na construção desse profissional.

De acordo com a realidade pesquisada por Pimenta (2008), os saberes docentes se subdividem em três: saberes da docência – a experiência; saberes da docência – o conhecimento; e saberes da docência – os saberes pedagógicos.

Segundo Pimenta (2008), os Saberes da Docência – a experiência são os saberes produzidos pelos professores na rotina pedagógica, permeados pela reflexão sobre prática, um olhar para si, mas não sozinho, mas, sim, com outros colegas de profissão que podem contribuir com este processo. A autora não despreza o que se deve entender em relação aos alunos que estão passando pela formação inicial, pois eles já possuem experiências com professores e uma relevante crença sobre o que é ser professor a partir de experiências vivenciadas em sua trajetória escolar, que contribuíram para sua formação pessoal. Há ainda aqueles alunos que já são professores porque fizeram magistério. Essas distintas experiências e vivências vão constituindo a identidade do professor.

O segundo são os Saberes da Docência – o conhecimento, que tomam como base estudos de Edgar Morin (2000), nos quais conhecimento e informação não são sinônimos. Para o autor, conhecer pode ser considerado um aprofundamento a mais, que possibilita refletir sobre, analisar e contextualizar. Neste saber, há o questionamento de como a escola vem trabalhando o conhecimento, bem como os alunos compreendem esse conhecimento em suas graduações, no decorrer da formação docente. Aqui a função do conhecimento é para contribuir na perspectiva de transformação social, da realidade onde se está inserido.

E no terceiro, Saberes da Docência – os saberes pedagógicos, observa-se na formação de professores a fragmentação do trabalho pedagógico em relação aos saberes, principalmente os saberes da experiência, que pouco são trazidos com relevância de estudo e significação no decorrer da formação inicial do professor. Percebe-se que a formação inicial, muitas vezes, acontece sem articulação com a formação continuada da escola.

Nesse sentido, a formação inicial

[...] poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo da compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com objetivo de instrumentalizá-lo para a atitude de pesquisa nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência (PIMENTA, 2008, p. 84).

Pode-se compreender, dessa forma, que os saberes essenciais para a formação do professor devem se articular entre a teoria dos currículos acadêmicos

e o saber fazer da prática pedagógica cotidiana, através de reflexão sobre a ação e ação a partir da reflexão. Pode-se, então, pensar na formação do professor reflexivo, apresentado nos estudos de Alarcão (1996) e Schön (2000).

Para Alarcão (1996), o conceito de professor reflexivo é amplo e vai além do fazer docente. Parte de questões que buscam identificar quem é esse professor, o que ele faz, por que razão, e entender que posição o mesmo ocupa na sociedade. São esses elementos essenciais para pensar o formar-se professor. A autora defende uma formação voltada ao diálogo, que esteja presente de fato nas práticas educativas e que resultem aprendizagens individuais e coletivas com sentido. Assim, o professor, sendo formado para o diálogo, terá menos dificuldades em compreender e tratar assuntos, em sala de aula, que muitas vezes estão relacionados à constante transformação social e que não poucas vezes geram polêmica e muitos questionamentos, sendo estes uma das maiores dificuldades do professor na contemporaneidade.

Assim sendo, a formação do professor reflexivo compreende uma concepção em que reflexão e diálogo são complementariedades de saberes, os quais permitem ao professor reconhecer seus limites e os saberes de seus pares e, entrelaçados, são essenciais para os processos de aprendizagens.

A partir da discussão realizada neste capítulo, pudemos compreender que o processo de formação de professores é histórico e que, para seu entendimento, devemos levar em consideração os aspectos sociais, econômicos e normativos. Com base nas discussões realizadas, hoje podemos perceber que o professor não se torna profissional sozinho. Todos os envolvidos no processo educativo contribuem significativamente na composição desse professor reflexivo. Seja na academia, durante o seu processo de formação inicial, ou na escola, com pouca experiência profissional, existe a necessidade de espaços de reflexão, em que esses profissionais possam adquirir conhecimento e vivenciar os saberes que o acompanharam durante o seu percurso profissional.

Explicita-se, assim, o cerne da preocupação no que tange aos processos de formação de professores, das pesquisas que estão sendo desenvolvidas nas últimas décadas, em que os ramos da formação docente se dão em aspectos complexos, que envolvem vários fatores, a começar pela formação inicial desse professor, que não raras vezes está desconectada, fragmentada, com

currículos que apresentam disfunções que não possibilitam olhar para a realidade de forma simples e reflexiva.

Diante dessa significação, podemos afirmar que a formação docente pode ser considerada como um processo de transformação do profissional docente, acontecendo de diversas formas, sendo a partir de uma busca pessoal ou ainda ofertada pelos espaços onde se está inserido, a partir de seus interesses pessoais ou coletivos. Sendo assim,

[...] a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e a formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 2005, p. 30).

A autora afirma a necessidade de um pensar contínuo, de importância significativa em que a prática docente e a formação continuada caminhem juntas, não de forma coercitiva, mas em que os professores se sintam como agentes principais para contribuir no planejamento dos processos formativos, superando a reprodução de algo imposto, ou para cumprir “burocracias pedagógicas” das semanas de formação garantidas em calendários escolares, ou ainda buscar formação acadêmica com o único objetivo de certificação para “elevação” no desenvolvimento pessoal da instituição onde o professor mantém vínculo empregatício.

Destacam-se também as afirmações de Kuenzer (2001), que a partir de seus estudos e pesquisas, corrobora com o entendimento de que é necessário o professor buscar essa formação, e isso é de responsabilidade dele, porém não somente dele, é necessário possibilitar estratégias para que possa haver a reflexão das práticas pedagógicas e ainda assim compreender como elas se constituem num espaço de mudanças contínuas, que é a sociedade, para, enfim, formar-se na perspectiva de transformar a realidade na qual está inserido.

A formação de professores está diretamente ligada ao que se deseja enquanto resultado do trabalho, numa concepção ampla, reflexiva e que possa considerar as mudanças sociais, culturais e econômicas, já que estas interferem

diretamente nas mudanças contínuas da sociedade. Para atingir resultados formativos satisfatórios é necessário considerar,

[...] no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Nesse sentido, também é essencial realizar a discussão e compreensão como se efetiva o processo de formação inicial de professores na modalidade a distância, visto que hoje essa modalidade também é responsável pela formação de professores em nosso país.

Propor a reflexão e o diálogo como princípio de formação do professor no curso de Pedagogia EAD pode ser o ponto principal para ir ao encontro dos desafios dessa forma de ensino no país na contemporaneidade.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Tratar de formação de professores a distância é remeter a um assunto que tem uma história ainda curta em nosso país. Podemos apontar que a discussão sobre a Educação a Distância como modalidade de ensino no processo de formação de professores é referenciada no Artigo 80, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Mas não podemos desprezar as ações relacionadas a educação a distância ao longo do desenvolvimento do nosso país.

A partir das pesquisas de Alves (2011), identificamos apontamentos sobre os primórdios da Educação a distância em nosso país, marcantes no período de desenvolvimento socioeconômico, no início do séc. XX, principalmente a partir da década de 1990.

A década de 1990 é marcada pelo programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto, que em 1995 passa a se chamar “Um salto para o Futuro” e que foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), destacando-se como um marco na Educação a Distância nacional. Esse programa tem o objetivo de formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. Temos, ainda nessa década, a criação da Universidade Aberta de Brasília, acontecimento de grande relevância para a Educação a Distância do nosso país e, em 1995, cria-se o Centro Nacional de Educação a Distância, mesmo ano do lançamento do Programa TV Escola, da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Em 1996, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, em favor da democratização e da qualidade da educação brasileira. Nesse ano, a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, com base legal para essa modalidade de educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentada, em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004. A LDB traz um marco essencial no artigo 80, onde podemos perceber a possibilidade de apoio do poder público, regulamentando este sistema de ensino.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Este artigo é de suma importância na história da educação a Distância no Brasil. Desse modo, na tentativa de regulamentar este artigo, em 1998, entra em vigor o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que aponta elementos importantes de entendimento da lei e fidelização da mesma, com orientações sobre o que é educação à distância e diretrizes gerais para as instituições.

(a) Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo quanto for o caso, às diretrizes curriculares nacionais.

(b) As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC.

(c) Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos.

(d) É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.

(e) Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional.

(f) As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada (BRASIL, 1998).

A partir dos anos 2000, forma-se a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, que reúne 70 instituições públicas do Brasil que defendem a democratização e acesso à educação de qualidade, através da Educação a Distância, com cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

No ano de 2004, o MEC desenvolve e implementa programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD: Proletramento e o Mídias na Educação.

Essas ações culminaram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil em 2005, tendo como parceiros o MEC, estados e municípios desenvolvendo e ofertando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

Podemos citar, neste momento histórico, a expansão do Ensino Superior no Brasil, inclusive na modalidade a distância, por meio da qual regiões do país desfavorecidas de Universidades puderam expandir oferta de Curso Superior, em locais em que não havia a oportunidade ou possibilidade de formação em nível superior.

Sendo assim, a partir do processo de ampliação do Ensino Superior, inclusive na modalidade a distância em 2005, são criados os Referenciais de Qualidade na Modalidade EAD, abrindo um campo amplo para a formação de professores. Surge a necessidade da criação de um documento que fosse ao encontro de garantir a qualidade dos serviços prestados, em uma demanda alta que objetivava em primeira instância a formação docente. Para dar base legal a esse novo modelo de educação, o Decreto 5.622/05 traz uma definição da Educação a Distância, como modalidade que se efetiva através das tecnologias da informação e comunicação, sendo possível desenvolver em qualquer espaço ou tempo, além de garantir critérios mínimos, com orientações sobre características, linguagem e formatos próprios do desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição da Educação a Distância complementa-se com o primeiro parágrafo do mesmo artigo, onde é ressaltado que esta deve ter obrigatoriamente momentos presenciais, como se segue: § 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliações de estudantes; II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

No ano de 2006, entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), que indica sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.

Já em 2007, o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclusive para a oferta de ensino na modalidade a distância.

Em 2009, é criada, pelo Ministério de Educação (MEC), a Plataforma Freire, que tem como objetivo realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Em 2011, a Secretaria de Educação a Distância é extinta; a partir daí as questões relacionadas a Educação a Distância são pautadas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, de modo geral, tem papel de contribuir para consolidar e expandir a Pós-Graduação no Brasil e ainda se responsabiliza por fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nas modalidades presencial e a distância.

Em 2012, a CAPES passar a gerir a oferta do PARFOR, que foi um programa implantado pela CAPES, em regime de colaboração com os Estados e Institutos de Ensino Superior, em que são ofertados cursos presenciais e a distância (no âmbito da Universidade Aberta do Brasil), com formação exclusiva para professores da rede pública de ensino, nos quais os cursos ofertados são: para professores com interesse na primeira licenciatura; professores com interesse na segunda licenciatura; e formação pedagógica para professores graduados e não licenciados.

Muito tem se discutido sobre a formação de professores, inclusive através da EaD. A seguir, trataremos do modelo de educação a distância e suas diversas possibilidades, e depois sobre a formação inicial de professores mediada pelo recurso da EaD. Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca da formação inicial do professor no curso de Pedagogia EaD da Unopar.

2.1 O modelo de educação a distância, algumas reflexões

Na sociedade atual, percebemos que estamos rodeados de tecnologias que nos cercam e fazem parte de nossa rotina. Aparelhos celulares modernos, computadores, *tablets*, uso de mídias sociais para convivência social e ainda como meio de trabalho. Enquanto família, ou como escola, ou como empresa, não é possível desconsiderar que estas tecnologias têm contribuído, e muito, para a melhoria e agilidade de nossas tarefas rotineiras.

Neste sentido, percebe-se a ampliação de oportunidades de acesso à educação de boa parte dos estudantes que vivem em regiões distantes dos grandes centros urbanos do Brasil, justificativa predominante nas justificativas para a necessidade desta modalidade. Ressalta-se que a modalidade EAD tem por sustentáculo, e que a caracteriza oficialmente a mediação das TICs, o que também permite espaço de formação acadêmica atualizadas, privilegiando a construção autônoma e crítica do conhecimento, por intermédio de vários meios de aprendizagem: impressos, áudios, vídeos, multimídia, internet, correio eletrônico, chats, fóruns, e videoconferência (KFOURI, 2009, p. 37).

Segundo Litto (2014), podemos apontar as primeiras resistências à modalidade a distância desde o século XIX. O autor ainda retrata em seus estudos que há um grande mito em afirmar que a EaD não tem qualidade nos serviços prestados. É importante relatar que entre 1970 e 1980 instituições não governamentais ofertaram cursos supletivos a distância através de aulas por satélite, com materiais impressos enviados para os cursistas, o que se constitui um modelo de Educação a Distância.

Segundo os dados da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), no ano de 2014 foram matriculados no Brasil, na modalidade EAD, na área formação de professores para Ciências Humanas, 81.314 alunos. Podemos compreender neste processo de formação, que as tecnologias da informação e comunicação são essenciais para oportunizar formação, pois se trata de alto número de alunos matriculados que buscam diversas possibilidades de aprendizagens.

Segundo Litto (2014), a EaD oportuniza novas ferramentas para a aprendizagem, e, de certa forma, possibilita ao aluno desse processo formativo uma aprendizagem independente, para a qual há necessidade de autonomia ao aluno que estuda por meio dessa modalidade de ensino.

2.2 Formação Inicial de Professores através da Modalidade EaD

A partir da compreensão do processo histórico da Educação a Distância no Brasil, torna-se essencial discutir sobre a formação inicial de professores na modalidade EAD nos dias atuais. Segundo Alves,

Somente na década de 1990, é que a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. [...] quanto mais transparentes forem as informações sobre a organização e o funcionamento de cursos e programas a distância, e quanto mais conscientes estiveram os estudantes de seus direitos, deveres e atitudes de estudo, maior a credibilidade das instituições e mais bem-sucedidas serão as experiências na modalidade a distância (ALVES, 2011, p. 90).

Diante das necessidades de repensar as possibilidades de formação docente, é possível compreender que a modalidade a distância oportuniza a implementação de política pública, que passa a abranger significativamente professores de diversas regiões do país, democratizando o acesso ao ensino superior.

Para Stival, Santos e Withers (2014), a formação docente na perspectiva da educação a distância possibilita construir novas alternativas de trabalho. Para as autoras, é necessária uma inovação pedagógica, em que professores e alunos são parceiros na construção do conhecimento, e há de se ter um olhar sensível, a fim de identificar que tempo e espaço nessa modalidade de ensino são diferentes, e que necessitam de estratégias pedagógicas específicas.

Nesse sentido, a seriedade na oferta dessa modalidade de ensino compromete às instituições, de forma que se respeitem as individualidades locais, que organizem seus currículos efetivando uma concepção de formação de professor que possa atender as mais diversas demandas e que

As estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos (ALARCÃO, 2001, p. 58).

É percebido que as demandas para formação inicial de professores em nível de graduação ampliaram significativamente, com relação direta à expansão

do Ensino Superior na Educação a Distância. Esse fato se consolida a partir da LDB 9.694/96 e do Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010, com a indicação de ambos sobre a formação de professores no Ensino Superior.

O PNE 2001-2011 apresentou a formação de professores, em especial da educação básica, que se daria no Ensino Superior e poderia acontecer na modalidade a distância, propiciando, assim, o atendimento de demandas de formação de professores, que somente o ensino presencial talvez não desse conta no período estipulado pelo PNE, evidenciado na Meta 11 do plano: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância em nível superior, especialmente, na área de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2001).

Neste cenário, amplia-se a oferta e busca do curso de Pedagogia na modalidade EAD, visto o que apresenta a LDB 9.694/96 e o PNE 2001-2010, em relação à formação de professores. O Censo da Educação Superior dos últimos anos (2011, 2012 e 2013) indica que Pedagogia é o segundo curso mais ofertado, com maior número de alunos matriculados (INEP, 2011, 2012, 2013).

A formação de professores pela educação a distância continua sendo assunto para reflexões em diversas esferas, devido a sair do óbvio e ir além da formação padrão.

O inteiro deslocamento, em curto espaço de tempo, do lócus da formação do professor para o nível superior após a Lei no 9.394/96, coloca em nova escala os desafios da docência, sendo que esta tem sido chamada a desempenhar papel central na própria dinâmica de crescimento do ensino superior no país (BARRETO, 2010, p. 289).

A LDB 9.694/96 é sem dúvida um marco na legalização da Educação a Distância no Brasil e é possível compreender a expansão do Ensino Superior também; por este motivo, o PNE 2001/2010 especifica uma meta, para assim garantir estratégias para o cumprimento da lei maior.

A partir deste marco legal, os primeiros cursos de Pedagogia através da EAD foram autorizados pelo Conselho Nacional de Educação como Programas de Educação a Distância. Ainda em meados dos anos 2000, os Conselhos Estaduais de Educação continuavam a aprovar programas especiais de formação de professores,

[...] com características da modalidade a distância, organizados em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação para as redes públicas estaduais e municipais, premidos pela necessidade de formá-los em curso superior para atender os preceitos da LDB. Dentre eles, destacam-se: (i) “Projeto Veredas” – uma parceria da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com 18 IES, para professores das redes estadual e municipais, com a oferta de 15 mil vagas distribuídas em 21 polos regionais e 29 subpolos–; e (ii) “Presença Virtual” – desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB), com mídias interativas para atendimento de 23 municípios do Paraná, sendo Ponta Grossa a unidade geradora e o município polo (ALMEIDA; IANNOME; SILVA, 2012, p. 300).

Atualmente, os cursos de Pedagogia ofertados na modalidade de Educação a Distância são desenvolvidos conforme a diretriz e legislação vigente para o Ensino Presencial, neste caso a Resolução Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 01 de 15 de maio de 2006, sendo base comum para a formação de professores.

Na Educação a Distância, o que deve ser priorizado é a organização no desenvolvimento do curso em relação às individualidades relacionadas às regiões onde os polos de apoio presenciais estão presentes. Entretanto, não há de se precarizar o desenvolvimento do curso, visto que é imprescindível articular a teoria e a prática, embasados em conhecimentos e aprendizagens, com ênfase na formação a partir da reflexão e com o desenvolvimento de pesquisa embasando a construção dos saberes para e na formação docente.

A partir dos estudos de Nóvoa (1991), Alarcão (1996) e Pimenta (2008), entendemos que para o desenvolvimento do curso de Pedagogia, independentemente da modalidade, é necessário que os currículos promovam a reflexão sobre a formação de professores e como ela se dá, objetivem formar amplamente, pensando nas dimensões sociais e políticas para quem está sendo formado, e respeitem e proponham uma formação em que o professor se qualifique através da reflexão da prática que produz e possa perceber que constrói sua identidade. Ainda, os espaços de formação de professores através dos cursos de Pedagogia devem possibilitar as trocas de experiências entre os pares, contribuindo na elaboração e identificação dos saberes e fazeres docentes que se estruturam em sua rotina pedagógica de trabalho.

Segundo as pesquisadoras Rampazzo e Battini,

Existem fatores que precisam ser discutidos, analisados e adaptados ao modelo, tendo em vista a separação entre aluno e professor. No curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância, os momentos presenciais, como os estágios e práticas curriculares, adquirem importância estratégica no planejamento curricular, visto que as atividades são planejadas por um professor especialista. Há uma distância entre quem planeja e para quem é planejada (RAMPAZZO; BATTINI, 2012, p. 7).

Há de se priorizar olhares, reflexões, discussões e ações em relação ao que indicam as pesquisadoras. As arestas em relação aos ranços da oferta da educação a distância devem ser observadas, levadas em consideração nos processos de avaliação e planejamento, inclusive na escuta sensível dos alunos que estão inseridos neste processo de formação, o que eles têm a dizer a respeito e, principalmente, em contribuir nos avanços de qualidade na oferta dessa modalidade de ensino.

Diante das informações acima, apresentamos o resultado da pesquisa realizada com alunos do Curso de Pedagogia da UNOPAR – EAD, por meio da qual foi possível constatar seus olhares quanto ao desenvolvimento de sua formação docente.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA EAD: CONSTATANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, ENTRE AS POSITIVIDADES E FRAGILIDADES

A presente pesquisa buscou identificar o que os alunos do Curso de Pedagogia da UNOPAR – EaD pensam sobre sua formação inicial docente e como eles reconhecem essa formação a partir da modalidade de ensino a distância.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os alunos do Curso de Pedagogia EAD da UNOPAR entendem o processo de formação docente e como é a visão sobre o que é ser professor. Tem como objetivos específicos compreender o porquê de o aluno ter optado em cursar Pedagogia, buscando analisar os motivos da escolha em ser professor, além de identificar a leitura que o aluno da EAD tem a respeito da docência; e identificar positivities e fragilidades da formação inicial do professor, através da EAD.

A hipótese inicial se deu sobre a perspectiva do aluno de buscar um curso de formação a distância, pela falta de Universidade presencial em algumas regiões do Brasil, sendo esta modalidade uma oportunidade de formação inicial docente, bem como a possibilidade de estudar para ser professor e ainda organizar horários pessoais devido a grandes demandas, como filhos, família e trabalho com horários que impossibilitam a formação em horários diários e presenciais.

3.1 Questões de Enfoque, de Método e Técnicas da Pesquisa

A pesquisa realizada é de natureza básica, de caráter exploratório, que tem a intencionalidade de compreender o processo e a visão dos alunos do Curso de Pedagogia da Unopar sobre seu processo de formação através da mediação das tecnologias.

O procedimento trata-se de uma pesquisa de campo, que, além da pesquisa bibliográfica, coletou dados de participantes sobre suas realidades e percepções acerca da sua formação inicial no curso de Pedagogia EAD da UNOPAR.

Os sujeitos da pesquisa fazem parte do projeto de pesquisa “Professor seu lugar é aqui EAD: estudos mediados pelas tecnologias sobre a formação, trabalho e práticas pedagógicas no espaço escolar”, coordenado pela

Prof.^a Dra. Okçana Battini, sendo que o projeto tem como objetivo a formação para a pesquisa, através do Programa de Iniciação Científica – PIC EAD.

Para o desenvolvimento do projeto, foi realizada ampla divulgação em alguns polos das 5 regiões do país, sendo que a seleção desses polos se deu pelo fato de possuir o curso de Pedagogia no 3º, 4º 5ª e 6ª semestres. Os alunos que se interessaram em participar do projeto receberam inicialmente as informações, via *e-mail*, de como procederia a dinâmica e a importância da participação.

O projeto acontece via Ambiente Reunir (sistema via internet, próprio da Universidade). No primeiro módulo, houve formação sobre a dinâmica de um projeto de pesquisa e de Iniciação Científica, e foram disponibilizados dois textos de apoio que tratavam sobre a formação do professor, identidade e trabalho docente.

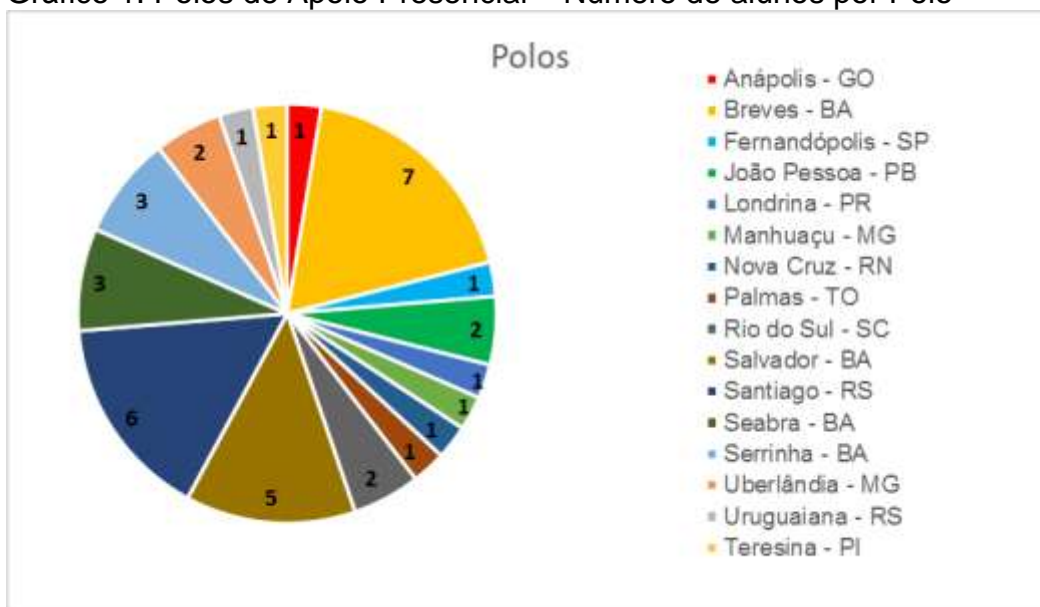
Foram realizadas discussões e mediações pedagógicas através do Fórum do Ambiente Reunir, bem como nos *Chats* semanais. Neles os alunos puderam socializar suas aprendizagens, apresentar suas dúvidas, realizar trocas de experiência.

No segundo módulo, os alunos foram orientados e estimulados a responder o questionário de acordo com suas vivências e experiências, apontando as positivities e fragilidades do questionário. Desenvolvendo o módulo três, os alunos foram orientados a aplicarem o questionário aos alunos dos polos onde estudam (a culminância da etapa três ocorrerá no decorrer do primeiro semestre de 2016) e também foram possibilitadas discussões a partir de um texto sobre formação docente.

3.2 Campo de estudo e participantes da pesquisa

Dos 45 alunos que participam do projeto de Iniciação Científica PIC – EAD, 38 responderam o questionário. Estes alunos são provenientes de 16 Polos de Apoio Presencial, distribuídos pelo Brasil, estando eles situados nos seguintes estados indicados no gráfico a seguir:

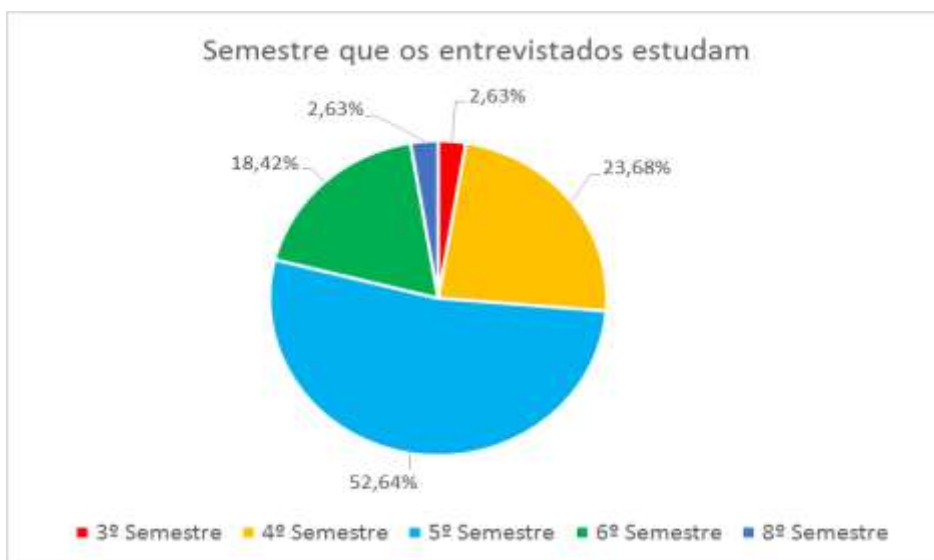
Gráfico 1: Polos de Apoio Presencial – Número de alunos por Polo



Fonte: Dados da Pesquisa

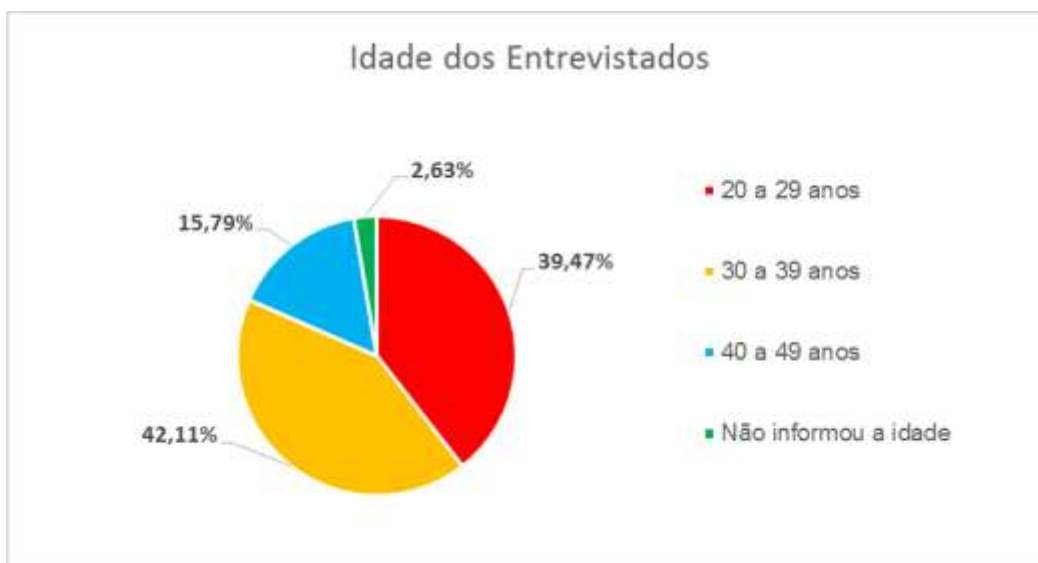
Os alunos respondentes desta pesquisa são estudantes do 3º, 4º, 5º, 6º e 8º semestres do ano letivo 2015, como podemos observar abaixo:

Gráfico 2: Semestre em que os alunos participantes da pesquisa estudam



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 3: Idade dos Entrevistados

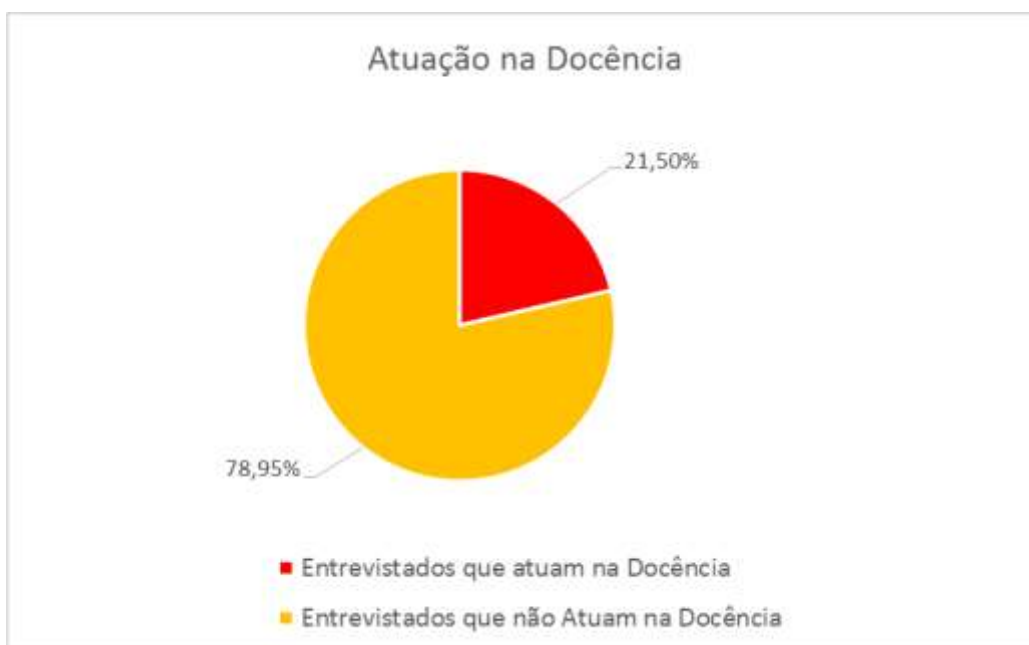


Fonte: Dados da Pesquisa

Os alunos possuem idade entre 20 e 49 anos. Um dos entrevistados não respondeu à questão relacionada à sua idade.

Em relação à atuação profissional os números indicam:

Gráfico 4: Atuação na Docência



Fonte: Dados da Pesquisa

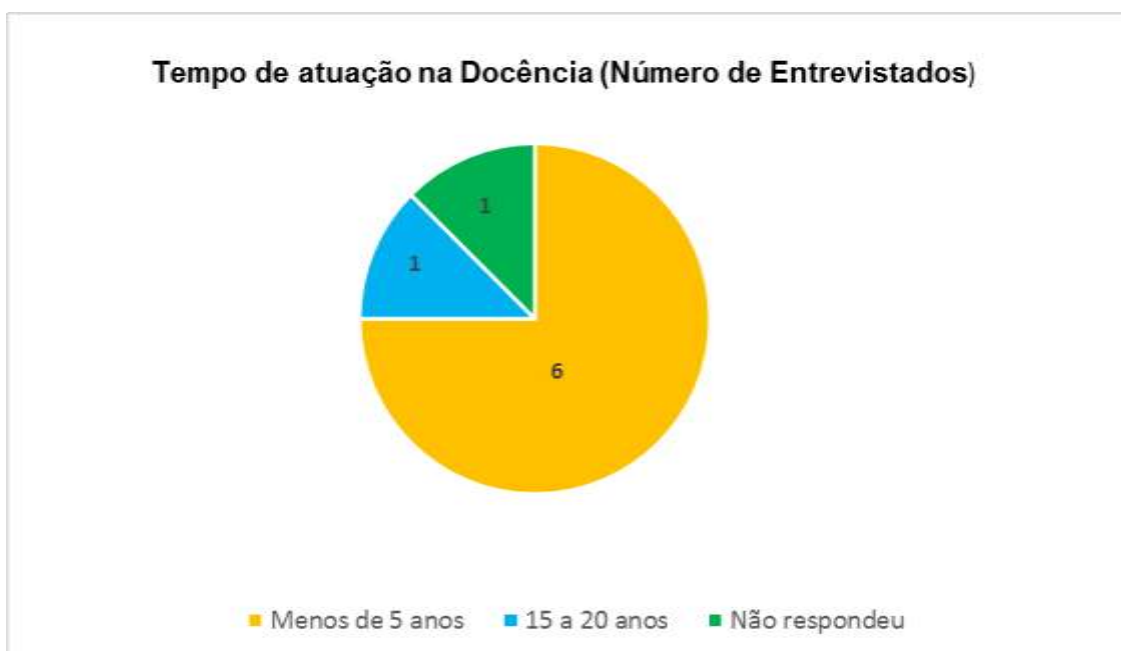
Embora a porcentagem de atuação na docência seja menor que a de não atuação no magistério, é importante notar que, embora 78,95% dos alunos

não atuem no magistério, eles trabalham em outros espaços, como empresas, mercados e escritórios.

3.3 Os Participantes da Pesquisa: entre expectativas, positivities e fragilidades no processo de formação inicial

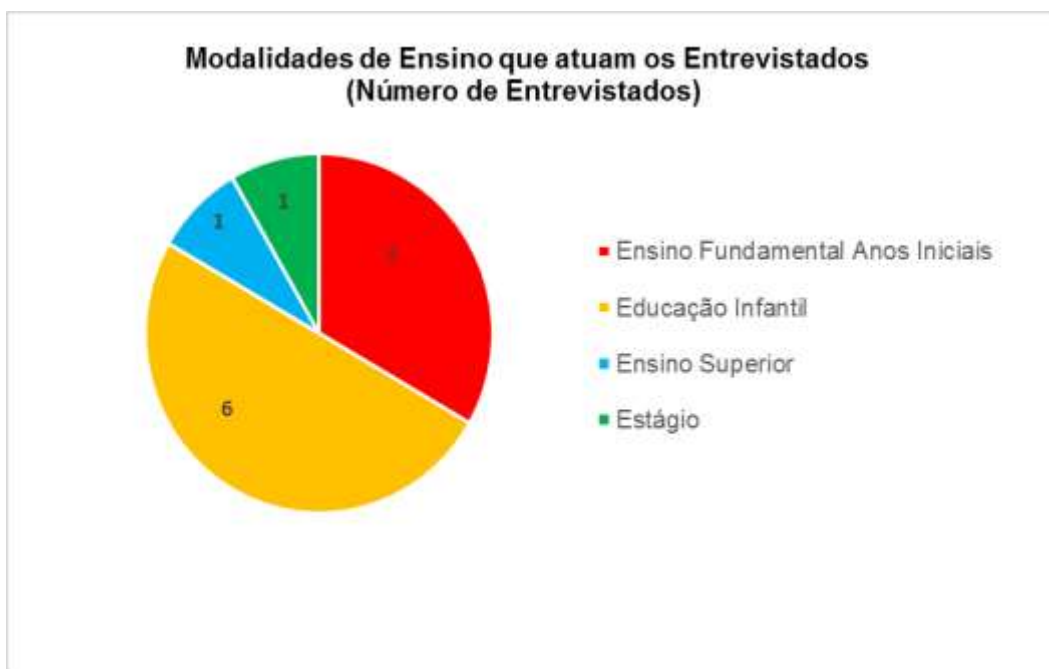
Diante da temática formação inicial no curso de Pedagogia, em relação à formação de professores, consideramos importante reconhecer na pesquisa que 8 alunos já atuam como docentes, como indicam os próximos gráficos.

Gráfico 5: Tempo de atuação na Docência



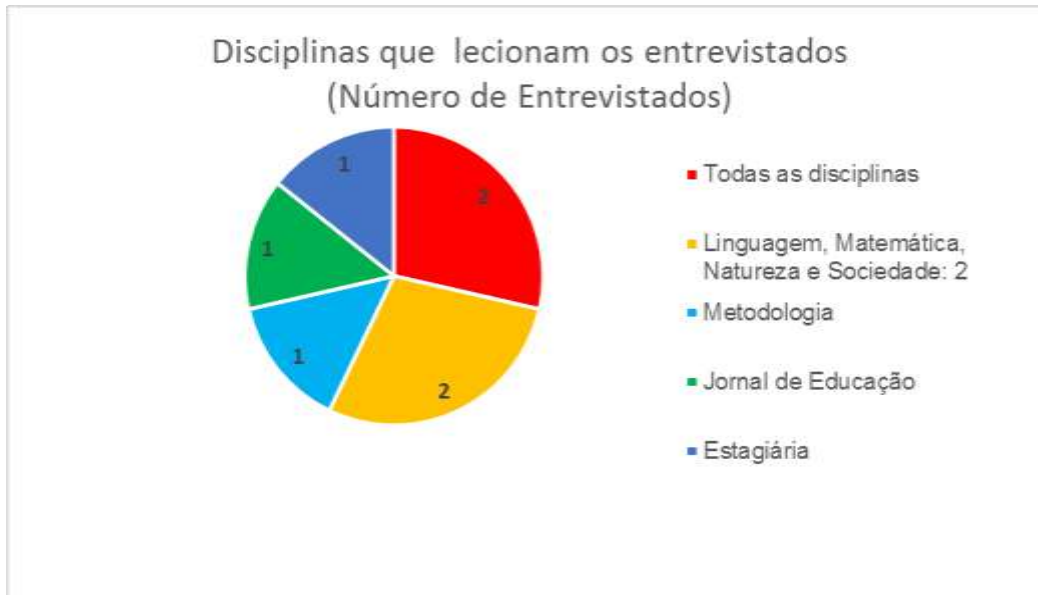
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 6: Modalidades de Ensino que atuam os Entrevistados



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 7: Disciplinas que os Entrevistados lecionam

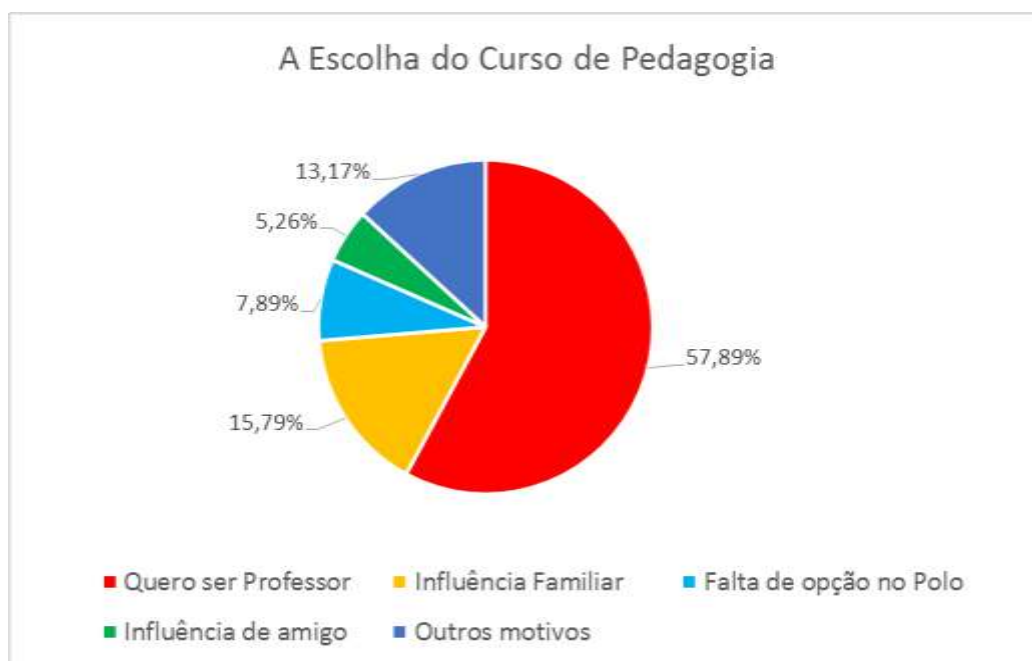


Fonte: Dados da Pesquisa

3.3.1 A escolha do Curso de Pedagogia: compreensão sobre o que é ser professor

A escolha da profissão a partir da formação em um curso superior pode ser um ato solitário de escolha ou não. Ao indagar os entrevistados sobre o porquê da escolha do curso de Pedagogia, pudemos observar o seguinte:

Gráfico 8: A escolha do Curso de Pedagogia



Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos identificar que 57,8% dos entrevistados escolheram o curso de Pedagogia por que querem ser professor. Este é um resultado expressivo, visto que as outras quatro possibilidades de resposta no questionário se dividiram nas escolhas, como influência familiar, falta de opção no Polo e influência de amigos.

No item Outros motivos, foram levantados os seguintes tópicos: já ser professor, haver leque de oportunidades no mercado de trabalho, acreditar na educação, querer seguir o ritmo escolar do filho.

Ao justificar suas respostas e sobre por que escolher o curso de Pedagogia, foi possível identificar a vontade de mudar o mundo, nas justificativas, através da formação em pedagogia. Neste processo de formar-se professor,

apresentam o profissional professor como aquele que tem possibilidades de mudanças de paradigmas, conforme os relatos abaixo³:

Se conseguir fazer a diferença em apenas 3 alunos por ano, fazendo deles um cidadão melhor que o imaginado, estarei satisfeita. Porque de uma coisa acredito: Posso não mudar o mundo, mas quero e vou fazer a diferença. Disso tenho certeza. (E 1)⁴ [sic]

Pois sei que não é possível mudar o mundo sozinho, mas é possível ensinar as pessoas a fazê-lo, podemos fazer diferença na vida das pessoas, podemos marcar vidas, tive professores que me marcaram, os admirei, admiro, e quero imitá-los. Sou apaixonada pelo ensino, pela educação, pelo ato de aprender e ensinar, pelo ciclo que representa. (E 2) [sic]

Nos relatos acima, podemos observar duas questões: o desejo de, através da profissão, contribuir com a formação dos alunos pautado na expectativa de realizar um trabalho que seja diferente, mesmo sem a expectativa de atingir o grupo todo que se trabalha. No segundo relato, é possível identificar que experiências pessoais exitosas se tornam modelos de profissionais na ação docente.

Identificamos, assim, que os entrevistados buscam assumir o papel de “ator no sentido forte do termo”, como afirma Tardif (2007), em que assumem interpretações pessoais em uma prática que o sujeito opta, a partir de suas experiências pessoais, traçando possíveis maneiras de atuação no magistério.

Foi possível observar, nas argumentações sobre a escolha de fazer o curso de Pedagogia para ser professor, afirmativas que justificam essa escolha para que, através da atuação como professor, se amplie a melhoria na qualidade do ensino:

Quero me especializar para poder ser uma futura professora exemplar ajudando no ensino das crianças, tentando fazer com que a educação avance que os alunos peguem gosto pelo aprender, pelo buscar. (E 37) [sic]

Porque quero poder mudar um pouco a situação que está nossa educação muita das vezes esquecida. (E 38) [sic]

Nas duas afirmações, entendemos que há uma preocupação em estar bem preparado para atuar como professor, possibilitando ampliação dos

³ Foram feitas transcrições na íntegra conforme respostas aos questionários, sem correções da escrita ou qualquer outra interferência.

⁴ A Letra “E” seguida de número refere-se à identificação dada a cada pessoa entrevistada

resultados no cenário da educação. Imbernón (2011) afirma que o professor, ao se reconhecer como profissional, toma como significado para si que seu trabalho proporciona a emancipação das pessoas, desenvolvendo a autonomia em relação ao sistema público, como menor dependência política e social, e com mais possibilidade de intervenção cidadã.

Nessa perspectiva, ao analisar os motivos da escolha do curso de Pedagogia em relação à formação inicial de professores, em que os entrevistados explicitam o desejo de serem professores através do registro de suas argumentações, constatamos que, ao serem questionados sobre qual concepção possuem do que é ser professor, eles relatam características que consideram importantes:

Ser professor é uma tarefa difícil, mas prazerosa, pois precisa se dedicar, e muito, aos estudos, a pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional e aos seus alunos. Como mediador da aprendizagem, participa ativamente do processo de ensinoaprendizagem, incentivando a busca de novos saberes, sendo detentor de senso crítico, conhecendo profundamente o campo do saber que pretende ensinar, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos, através da realidade que o cerca. Além da paciência, criatividade, humildade, carisma, domínio próprio e de público. O professor é um formador de opinião! (E 27) [sic]

Cabe ao professor ser íntegro, coerente, reconhecido, ter empatia ao acolher as diferenças, conhecedor, ter tempo integral (durante estar na escola), ter cumplicidade, trilhar caminhos, ser colaborador, relacionar-se bem com os alunos, mediador, facilitador, articulador, pesquisador, protagonista, participativo, acompanhar de forma contínua os processos de ensino aprendizagem e ser aprendiz admitir que pode errar e aprender. (E 25)[sic]

Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. (E16) [sic]

Ser professor é ter a missão de ensinar com carinho e amor. (E21) [sic]

As respostas dos participantes nos remetem ao que Nóvoa (1997) destaca, dizendo que, ao longo da história, a profissão docente foi relacionada ao sacerdócio e, mesmo quando passa a ser interpretada como uma profissão, as motivações originais de missão ficam explícitas e implícitas nas afirmativas sobre o que é ser professor, como percebemos nas declarações acima.

Em contrapartida, analisamos também que os entrevistados indicam como deve ser a postura do professor. Imbernón (2011) reitera que o fazer do professor se consolida a partir do que vão se constituindo valores de uma sociedade. Ressalta, ainda, que a profissão do professor não deve deixar de lado sua primordial função, que é a de propor valores, os quais estão imbuídos de ideologia, moral e ética. O autor reitera que esse conhecimento ou fazer pedagógico está interligado ao que é determinado pela sociedade; logo, é transferido para as concepções dos professores.

Entendemos, assim, que optar pelo curso de Pedagogia na graduação com objetivo de ser professor, apresenta para os entrevistados um valor social de comprometimento com o que acreditam agregar, no tornar-se um bom profissional, que visa transformar a educação, ainda que percebendo as fragilidades do sistema educativo que está vigente.

3.3.2 A chegada na Universidade: entre expectativas e a realidade, o curso de Pedagogia

Preparar-se para fazer uma graduação é, sem dúvida, um momento de muitas expectativas. Escolher a profissão e área de atuação, de certa forma, gera perspectivas de tornar-se profissional bem-sucedido. Possibilitamos no questionário uma questão para que os entrevistados pudessem socializar as expectativas que tinham ao ingressar no Ensino Superior, com objetivo de perceber a relação entre o que se busca para a formação pessoal, como os relatos dos entrevistados a seguir:

Esperava uma visão ampla, mais conhecimento ao cursar uma Graduação e um futuro promissor. Espero uma disciplina melhor aprendendo juntos com meus alunos, aprendendo logicamente todos os dias e com conhecimento social formando futuros cidadãos prontos para cumprir seus deveres e direitos conforme a Legislação Brasileira. Acima de tudo é uma profissão pouco procurada atualmente em retorno a violência e a depressão que se torna desgastante a falta de interesse vindas de seus próprios alunos. Com o avanço da tecnologia alguns Professores não conseguem acompanhar essa corrida contra o tempo conforme a demanda determinada ao rigor de nossa trajetória de ano após ano. (E 1) [sic]

Adquirir e ampliar conhecimentos para atuar na área da educação ensinando, aprendendo e colaborando para o desenvolvimento dos meus futuros alunos. (E 16) [sic]

Ir ao mercado de trabalho mais preparado (E 4) [sic]

Capacitação profissional, melhorar minhas perspectivas de vida. (E 6) [sic]

Aprimorar e receber conhecimentos (E 35) [sic]

As expectativas eram muitas, mas acredito que principalmente a de adquirir mais conhecimentos, de aprender coisas que me proporcionassem evoluir minha compreensão. (E 19) [sic]

Notamos que as expectativas, como as elencadas acima, afirmavam possibilidades de formação de maneira geral, em estar preparado para se assumir como profissional com mais eficiência no mercado, buscando solidez para a vida pessoal.

Diante dessas afirmações, procuramos compreender as expectativas em relação ao Curso de Pedagogia no que diz respeito à formação de professores, em que os entrevistados puderam relatar se tinham alguma expectativa, se não tinham e ainda justificar o que pensam a respeito desse início de formação docente.

Gráfico 9: Curso de Pedagogia, formação de professores e Expectativas



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico nos aponta que 71,05% dos entrevistados consideram que o curso de Pedagogia, formação de professores, atende plenamente suas expectativas, e que 23,69% afirmam que o curso atende parcialmente. Os demais,

um percentual bem pequeno, afirmam que não tinham expectativas ou, ainda, que o curso não atende às expectativas.

Diante dos dados, em relação às respostas sobre o Curso de Pedagogia atender às expectativas, elencamos as justificativas:

Esse curso superou minhas expectativas, porque eu achava que era muito fácil, quando, na realidade, é um curso em que temos mesmo que estudar. Além disso, foram ministradas disciplinas no curso muito importantes para a tarefa de educar, as quais eu não imaginava que existiam. É um curso empolgante e que me surpreende a cada nova disciplina. (E 3) [sic]

Mesmo gostando mais da faculdade presencial, estou satisfeita com o ensino à distância e com o curso de pedagogia. Escolhi pedagogia por me identificar com a educação de crianças e gostar muito dos pequeninos. Falando diretamente da grade de pedagogia ela proporciona uma aprendizagem que nos alicerça para o início da carreira (E 15) [sic]

Do meu ponto de vista atende de forma plena, os professores nos instigam muito a pesquisar e a nos desenvolver em plenitude, visando nos passar o embasamento teórico necessário para uma boa prática. (E 19) [sic]

Não tinha ideia clara que para o ensino aprendizagem é necessário conhecimentos em áreas como psicologia e sociologia, e como essas ciências estão interligadas a Pedagogia. Então minhas expectativas estão sendo atendidas. (E 27) [sic]

Sim, porque me identifiquei plenamente na profissão apesar de pouca experiência vivenciada, aprendi muito e estou super feliz eu vou ser pedagoga e vou ensinar minhas crianças com muita garra e determinação. (E 36) [sic]

Ponderamos, a partir da análise das afirmações acima, uma surpresa com as possibilidades que o curso de Pedagogia, formação de professores, apresenta. Para Imbernón (2011), a formação inicial do professor deve estar pautada no conhecimento pedagógico, para que ele possa contribuir na formação desse professor. Identificamos o quão significativas têm sido as propostas do curso de Pedagogia, formação de professores, o que proporciona aos alunos compreenderem a proposta de formação através da EAD, reconhecendo parte do que desenvolverão em sua profissão.

No que diz respeito às afirmativas em que é pontuado o atendimento parcial das expectativas, percebemos a necessidade de relatar até com detalhes os

pontos que consideram necessitar de mais atenção no desenvolvimento da proposta.

Em relação aos conteúdos das vídeo aulas, atende as expectativas. Aos materiais disponibilizados, também. No entanto em relação a maneira que é feita as avaliações presenciais, as soluções de dúvidas ou de questionamentos deixa a desejar. (E 18) [sic]

Atende parcialmente, pois temos das teles aulas maravilhosas, temos muito materiais com informações, mas me desculpe à franqueza durante algumas tele aula de algumas matérias, a professora apenas lê o que está escrito nas apostilas, mudando uma ou outra palavra; Não trazendo um ensino significativo. (E 13) [sic]

Quanto ao curso não tenho problemas, vejo que ao entrar na Faculdade de Pedagogia, percebi algo no EXTRATO DE DISCIPLINAS PEDAGOGIA - LICENCIATURA. Pois são poucas as Disciplinas de Matemática, acredito que o Pedagogo precisa de mais metodologia quanto ao Processo de ensino e aprendizagem, referente a área da Matemático. (E 5) [sic]

Então atende no sentido das minhas metas e objetivos, porém ele poderia ser melhor aproveitado com estímulos e incentivos, por parte da tutoria presencial que não está em harmonia com o mundo virtual que nos é oferecido. (E 11) [sic]

Não atende totalmente, porque sempre tive expectativas altas, sempre gostei de desafios, e acho que esse curso não tem me desafiado a ir além. (E 23) [sic]

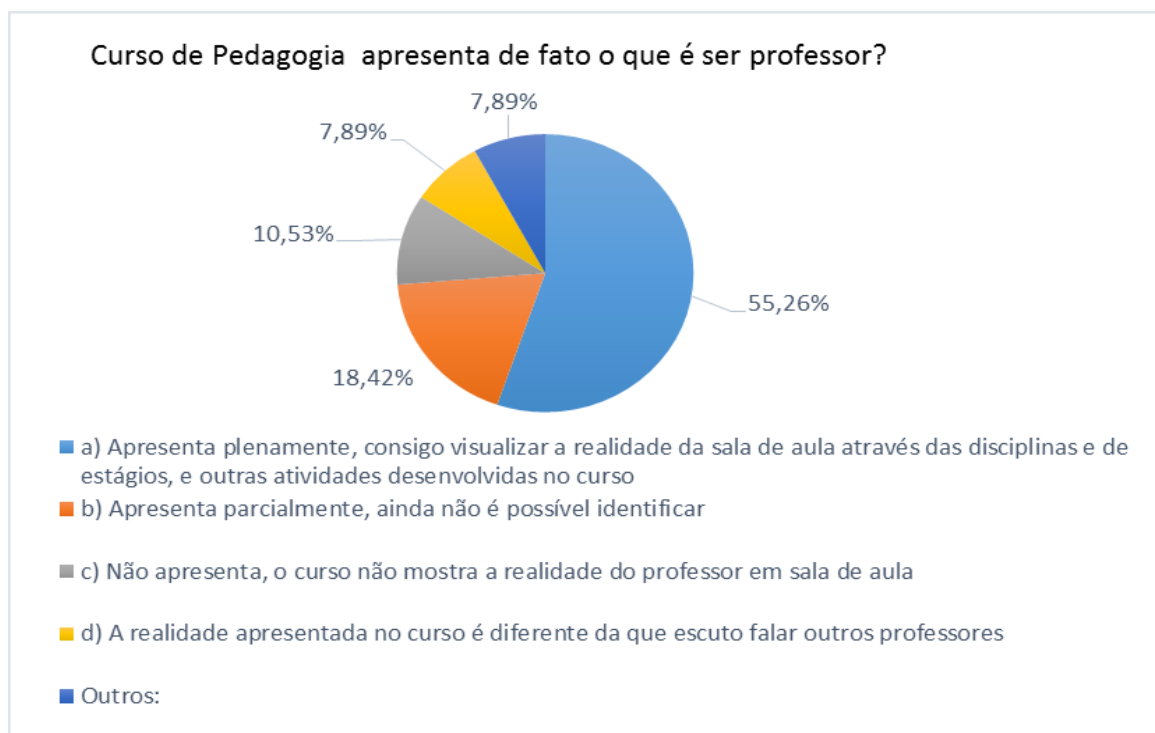
Pelos relatos, compreendemos que há ansiedade de proposições de desafios com apoio pedagógico mais próximo e com segurança no trajeto de formação inicial. Em Imbernón (2011), refletimos sobre aspectos que são imprescindíveis na formação inicial de professores; pondera-se que, na formação inicial de professores, as aprendizagens precisam gerar um conhecimento que esse aluno considere válido, que esse aluno perceba que as metodologias de ensino podem ser transferidas para suas salas de aula futuramente.

Essa preocupação explícita nos relatos apresentado se dá provavelmente por uma ansiedade e compromisso que os alunos têm em sua própria formação, ou seja, o desenvolvimento de metodologia no curso de formação que proporcione mais suporte pedagógico, com formação mais intensa, para os desafios que possivelmente encontrarão em sala de aula.

Analisando as expectativas acima, ainda tivemos a oportunidade de identificar a visão que os estudantes do curso de Pedagogia apresentam sobre

constituir com efetividade uma formação inicial de professores pautada na legislação vigente, mas, principalmente, que ampare os processos individuais e coletivos do formar-se professor, contribuindo, inclusive, para uma formação com mais significado ao ser aliada à prática docente, como indicam os dados a seguir:

Gráfico 10: O Curso de Pedagogia, em relação à formação de professores, apresenta de fato o que é ser Professor?



Fonte: Dados da Pesquisa

Diante das expectativas sobre o curso de Pedagogia, questionamos se ele apresenta, a partir de suas propostas, o que de fato é ser professor. Nesse caso, 55,26 % dos entrevistados reconhecem que o curso apresenta o que é ser professor, sendo possível visualizar através de estágios e também das disciplinas ministradas. Por outro lado, 18,42% dos entrevistados acreditam que parcialmente reconhecem, a partir do Curso de pedagogia, o que é ser professor, e 10,53% afirmam que não conseguem visualizar o que é ser professor nesta etapa formativa, como representado no gráfico acima:

Diante dos dados do gráfico, identificamos que o currículo do Curso de Pedagogia da Unopar, na concepção da maioria dos entrevistados, possibilita aos estudantes a compreensão do que é ser professor, sendo este um dado

relevante, pois corrobora para a credibilidade na proposta pedagógica de formação inicial, amparando às expectativas individuais de formação docente.

Entendemos que a compreensão do que é ser professor está incutida da concepção de uma forma geral que a sociedade explicita, de alguém que ajuda, que contribui com outro. Para Alarcão (2001), ser professor é ser aquele profissional que tem a certeza de que cria condições para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

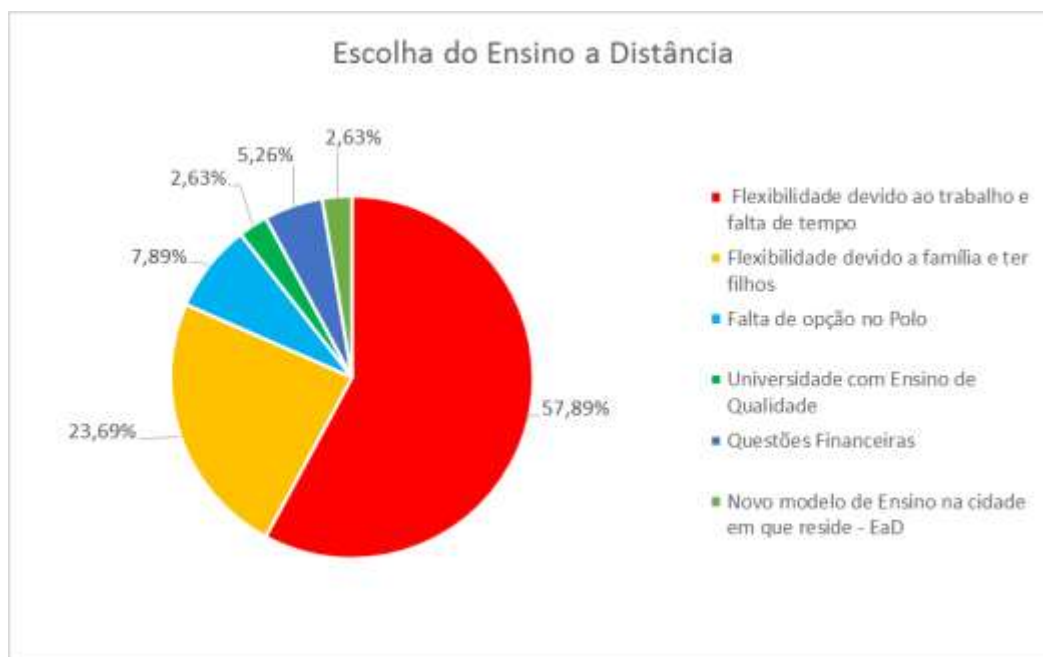
Na Formação inicial de professores é de extrema importância que não apenas questões teóricas ou idealistas do que é ser professor sejam desenvolvidas no decorrer do curso de Pedagogia, no que se refere à formação docente. Uma proposta de formação que não permita que o aluno que está se formando para ser professor tenha contato com a realidade pode ofertar uma formação fragmentada e possível futuramente causará frustrações e não compreensão de como funcionam e se desenvolvem os espaços educativos.

3.3.3 A escolha do Ensino a Distância: entre positivities e fragilidades para se formar professor

Os caminhos que levam à escolha da profissão professor são diversos, como demonstraram alguns aspectos no decorrer da análise da pesquisa até aqui. Em cada trajetória de formação profissional existe uma história, um contexto, uma necessidade, uma possibilidade, uma impossibilidade, uma conquista, uma perda, um desejo, frustrações, descobertas, surpresas e decepções.

Escolher uma profissão, na qual o processo formativo está em uma vertente que se encontra em processo de ampliação e consolidação, exige foco e determinação. Diante de tal afirmação, o gráfico abaixo explicita os caminhos que levaram os entrevistados desta pesquisa a optarem em cursar Pedagogia na modalidade a distância.

Gráfico 11: A Escolha do Ensino a Distância



Fonte: Dados da Pesquisa

Considerando a soma de porcentagens dos motivos mais apontados pelos entrevistados para escolha da graduação em Pedagogia na modalidade EaD, identificamos que a flexibilidade pela falta de tempo e trabalho e também a flexibilidade devido a ter família e filhos são predominantes. A possibilidade de estudar administrando seu próprio tempo tornou-se um recurso possível para os entrevistados, e suas afirmações chamam nossa atenção:

Primeiramente, em minha cidade não tem o curso de Pedagogia presencial, somente a distância, e também por trabalhar no comércio não seria possível dispor de um horário fixo todos os dias, a distância consigo manejar meu tempo e estudos. (E 2)[sic]

O fato de não ter que estar fora de casa todos os dias e poder realizar muitas atividades online. (E 3) [sic]

Escolhi o ensino a distancia primeiro por ser encontro presencial uma vez por semana, segundo por praticidade de realizar as leitura, as atividades a qualquer hora do dia. Pra mim que trabalho foi ideal. (E 14) [sic]

Eu já havia feito uma outra faculdade de curso integral à qual abandonei no 7º período por motivos particulares. Portanto por questões prática de disponibilidade de tempo fiz opção pela faculdade a distância. (E 21) [sic]

Quando entrei pra Unopar, também tinha passado no vestibular Universidade Federal do Tocantins, mas como sempre estou mudando de cidade e até estado, o curso a distancia me proporciona

a "facilidade" de concluir o meu curso em qualquer lugar que eu morar, coisa que seria mais complicado em uma Universidade Federal. (E 23) [sic]

A grande facilidade de poder conciliar o estudo e o trabalho que o ensino a distância nos proporciona por se tratar de uma faculdade em excelência no ensino a distância. (E 25) [sic]

A necessidade de estudar e continuar trabalhando se destaca nas justificativas na opção de escolha da modalidade de ensino e torna-se fidedigna nos contextos em que esses entrevistados se encontram, como já relatado, as regiões de onde eles advêm.

Foi possível também detectar que houve uma preocupação com a família e filhos na hora escolher Pedagogia na EaD da Unopar. Sendo assim, o Curso de Pedagogia na modalidade EaD se torna a possibilidade de não precisar sair todos os dias de casa para estudar, o que é um diferencial para esses entrevistados e contribui para que possam estudar e galgar novos caminhos.

A falta de tempo e por não ter com quem deixar os meus três filhos. Sempre batalhei pra entrar em uma universidade pública, mas não obtive êxito, logo casei, me tornei mãe e tudo ficou mais difícil e longe da minha realidade. O ensino a distância me possibilitou o resgate desse sonho de me formar em pedagogia e ser um professor, pois, por não ter optado pelo magistério, nunca pude lecionar. (E 6) [sic]

Tenho um filho de 5 anos na época quando comecei tinha apenas 2 anos e meu esposo trabalha a noite, então por ele ser pequeno e não ter com quem ficar, optei por fazer a distância que e apenas uma vez pior semana daí ficava mais fácil, já que não poderia adiar ainda mais me sonho de me formar. (E 32) [sic]

Acessível, as minhas condições, moro na zona rural e é muito afastado das universidades, além do mais no ensino a distância eu faço o meu horário de estudo, o que é mais viável a quem trabalha fora, é casada e tem filho. (E 13) [sic]

O comodismo do EAD nos facilita ainda mais a fazermos nossos estudos de certa forma menos corridos e com mais tempo de podermos fazer nossas outras obrigações relacionadas as mulheres sozinhas com filha como eu, não se retrata de um egocentrismo, apenas me espelho muitas vezes em várias mulheres guerreiras e Brasileiras que lutam por um futuro melhor. (E 1) [sic]

A escolha foi porque eu tinha um filho pequeno, e com isso ficaria difícil para dar continuidade em um curso que fosse presencial como eu já tenho amigas que faziam me recomendaram com isso achei

*uma ótima oportunidade de estudar e ampliar o meu conhecimento!
(E 17) [sic]*

Foi devido já ter família e trabalhar fora, achei que seria melhor pra mim. (E 9) [sic]

É possível identificar, a partir dos relatos, o que Louro (2001, p. 447) apresenta em suas pesquisas: "A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos".

A terceira opção mais escolhida pelos entrevistados, com 7,89% das escolhas, se remete à falta de opção de outros cursos de graduação no Polo de interesse pessoal.

Falta de opção ao ensino presencial. (E 29) [sic]

Com toda sinceridade foi a falta de opção do curso de Pedagogia presencial. Tenho muita dificuldade de estudar sozinha, sempre achei que estudar com professores todos os dias era mais fácil. Mas tenho tido uma experiência muito boa com o EAD, e fui capaz de perceber minha capacidade de ir em busca dos meus objetivos e de estudar sozinha. (E 15) [sic]

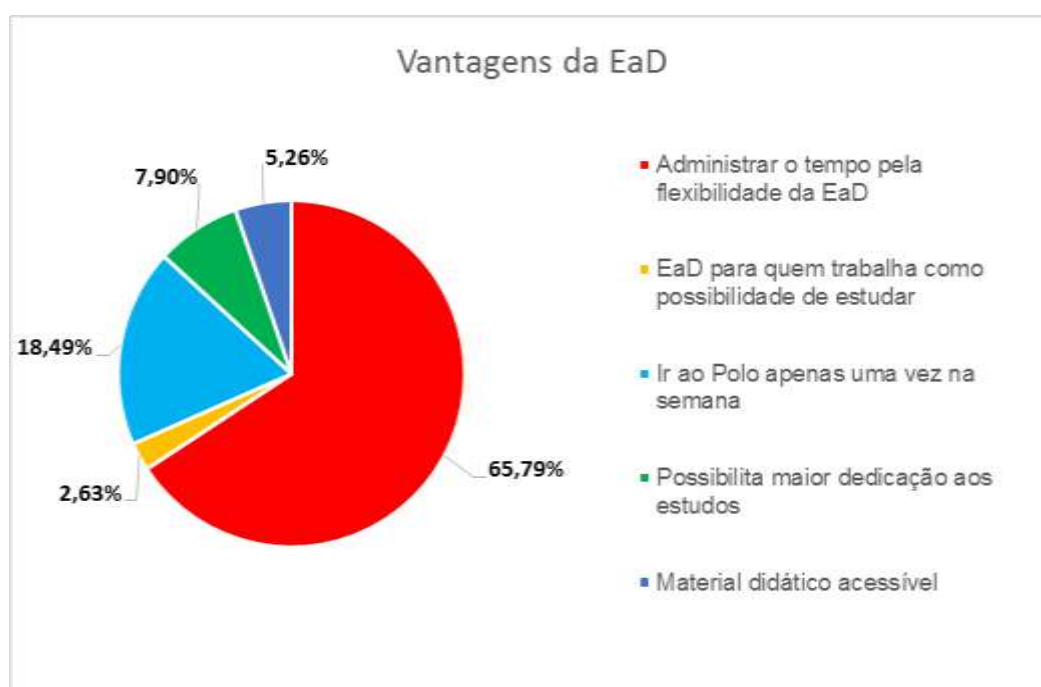
Primeiramente, em minha cidade não tem o curso de Pedagogia presencial, somente a distância, e também por trabalhar no comércio não seria possível dispor de um horário fixo todos os dias, a distância consigo manejar meu tempo e estudos. (E 2) [sic]

Entre tantas afirmações positivas sobre decisão de escolha pela formação inicial de professores pela EAD, encontramos em Demo (2011) afirmações importantes que nos auxiliam a compreender o que a pesquisa neste quesito nos aponta. O autor apresenta positivamente o ensino a distância no contexto atual da educação no Brasil, pontuando algumas questões, como: utiliza as tecnologias para a possibilidade de formação, embora dificuldades para acesso no ensino presencial; afirma também ser um direito, pois a pessoa pode estudar a qualquer hora, sem limite de espaço físico ou idade; a educação a distância vai ao encontro do que ela chama de sociedade intensiva do conhecimento; possibilita um leque infinito de oferta, ampliando as possibilidades de escolha; motivação advinda das tecnologias informacionais; embora a presença física ainda seja considerada primordial, pelo autor, ressalta que a presença virtual pode ser um ambiente permanente e bem

aproveitado para os fins educativos na educação a distância; possibilidade de rever metodologias ultrapassadas, o instrucionismo por si só, revendo posturas pedagógicas, com olhares pedagógicos que podem ser ampliados e ressignificados; e, por último, cursos de graduação acessíveis a trabalhadores, que, mais maduros, estarão mais motivados com bom aproveitamento e rendimento escolar.

Diante das afirmações acima, ao serem questionados quanto às vantagens e desvantagens do ensino pela EaD, identificamos:

Gráfico 12: Vantagens da EaD



Fonte: Dados da Pesquisa

Entre as opções, o maior percentual, no que se refere às vantagens da EAD, está na opção administrar o tempo e flexibilidade, com 65,79%. A segunda opção mais escolhida, com 18,49%, está relacionada a ir ao Polo apenas uma vez na semana, pelos motivos já mencionados.

Entre as opções, o maior percentual, no que se refere às vantagens da EAD, está na opção Administrar o tempo e flexibilidade, com 65,79%. A segunda opção mais escolhida, com 18,49%, está relacionada a ir ao Polo apenas uma vez por semana, pelos motivos já mencionados.

A vantagem é que no ensino a distância eu faço o meu horário de estudo. (E 13) [sic]

A flexibilidade de horários, o modo de avaliação, poder estudar no conforto da nossa casa (E15) [sic]

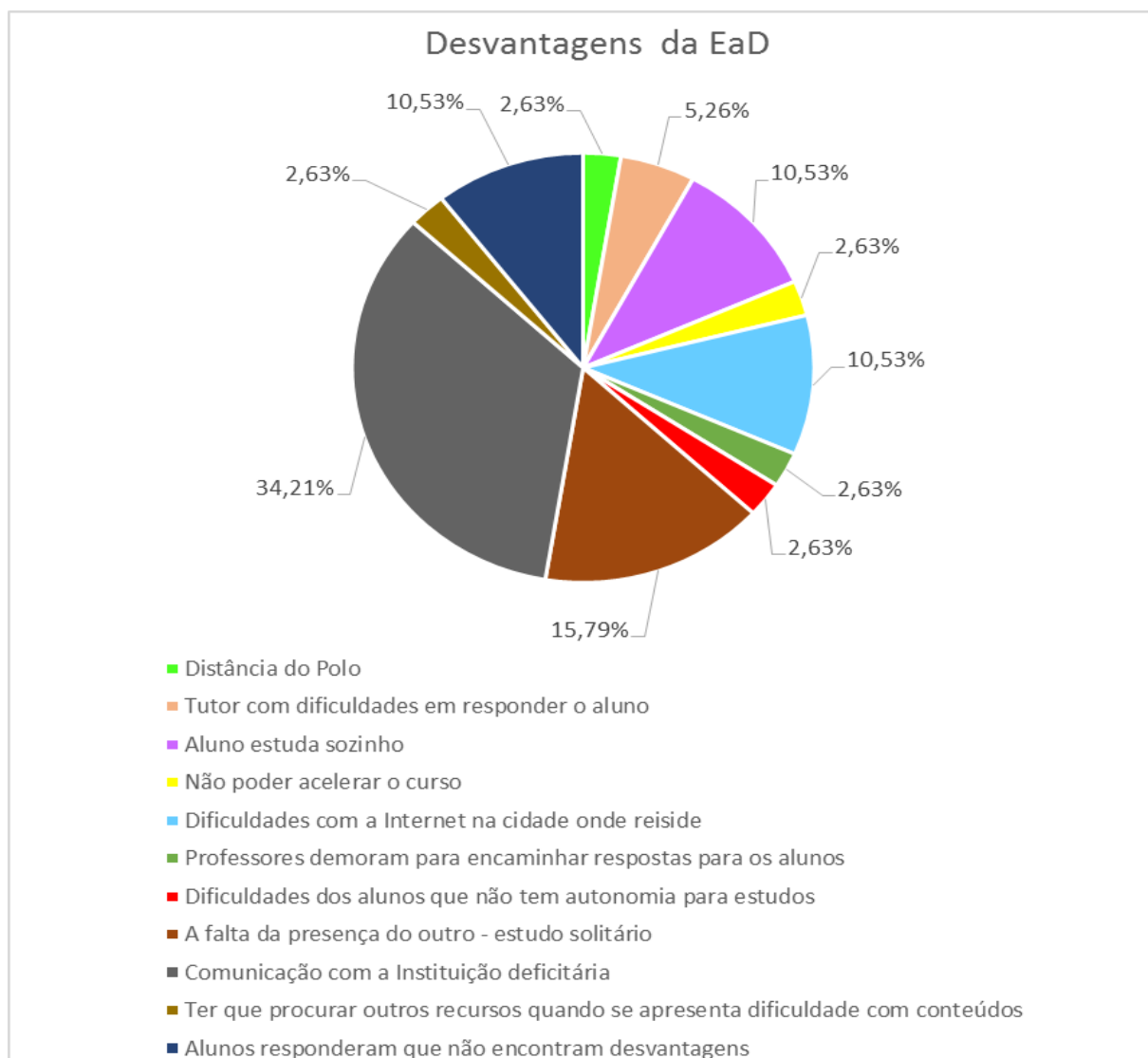
As vantagens são que você não precisa ir todos os dias nas aulas e que você também pode construir sua própria rotina de estudos (E32) [sic]

A vantagem é que o aluno não fica em sua zona de conforto, pois ao contrário do que muitos pensam não é fácil estudar a distância, tem que estudar muito e pesquisar, o que afirma realmente a vontade de estudar e exercer a profissão. (E 2) [sic]

O Sistema EAD quando incentivado, causa ao aluno o desejo de correr atrás de novos horizontes, novos conhecimentos, o aluno deixa de ser aquele aluno que apenas espera o professor chegar a sala e descarregar conteúdos sobre o mesmo. Conceito: Ótimo! (E5) [sic]

Quando foi solicitado aos entrevistados relatar as desvantagens da EaD, vários pontos surgiram, no entanto nenhum com tanta ênfase.

Gráfico 13: Desvantagens da EaD



Fonte: Dados da Pesquisa

O que mais se destacou, com 34,21%, indica como desvantagem a comunicação com a instituição, como aponta o quadro abaixo, com detalhamento de todas as opções elencadas. Outra indicação desvantajosa, porém com apenas 15,79% das opções, é o estudo solitário da EaD, como um ônus desse processo de ensino.

Já 10,53% dos entrevistados consideram como desvantagem a dificuldade com a internet na cidade onde residem, que implica em falha no sistema, que impossibilita um estudo tranquilo em qualquer horário que se deseja.

E a desvantagem é que algumas vezes ficamos um pouco perdidos, por exemplo, nas documentações de estagio, preenchimentos etc. às vezes nos faltam informações, que no ensino presencial teríamos acesso seriam mais rapidamente. (E 13) [sic]

Neste relato é possível observar fragilidades no que tange aos tutores, professores e demais profissionais que trabalham na EAD. É evidente, na fala, que a comunicação é uma fragilidade, diante das rotinas e burocracias intensas e exigidas nos e para os cursos de graduação.

Desvantagens: a comunicação estudante e universidade é demorada, o feedback para qualquer dúvida, ou problema a ser resolvidos, são demorados. Não temos acesso aos professores, o curso EAD ainda não tem tanta credibilidade no mercado de trabalho, e nem para os próprios alunos, que levam de qualquer jeito os estudos, porquê só precisam cumprir com o cronograma e as avaliações via web segundo eles é fácil achar no google, ou passar os resultados para os colegas, o que no meu ponto de vista "facilita a vida de quem quer somente um diploma e sequer abre as aulas para saber do que se trata. Quando questionamos alguma nota ou questão da prova, por ser tudo via mensagem, fica o que a universidade decidiu, o aluno nunca tem razão, até porque somos só um cadastro no sistema, não tem contato emocional com ninguém, pra interceder por nós. (E 23) [sic]

De forma geral, os dois gráficos acima nos permitem averiguar que as positivities no processo de formação docente a partir da EaD são muito mais que as fragilidades relatadas pelos entrevistados, gerando, assim, uma afirmativa de um ensino que proporciona fragilidades, mas que se destaca neste grupo como sendo um caminho possível de formação docente.

Em consonância com os dados, refletindo sobre os processos formativos na sociedade contemporânea, identificamos com clareza o que Demo (2011) apresenta, tratando-se de um ambiente alternativo, amplo de possibilidades de aprendizagens e formação, em que há a oportunidade de continuar estudando.

A utilização dos avanços tecnológicos corroboram com a chance de continuidade nos estudos, diversificando a metodologia com recursos para aprendizagem, como teleconferência, utilização da internet com *chats*, fóruns, enfim aparatos que contribuem para a formação e podem potencializar o significado dessas aprendizagens no decorrer da formação.

Cabe-nos compreender que, independentemente da modalidade de ensino, há de se preocupar com as metodologias de ensino, e em especial com o aluno, propiciando espaços que emancipem e efetivem a aprendizagem, espaços que são de discussões, onde a formação crítica desse aluno pode ser tratada como essencial no decorrer de todo processo de formação inicial do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão inicial desta pesquisa, através dos capítulos teóricos, apontou questões que consideramos importantes na formação inicial do professor, perpassando por um recorte histórico de como se compreende e se compreendeu a formação de professores ao longo dos anos até os dias atuais.

De acordo com Kuenzer (2001), não existe apenas um modelo de formação de professores, mas modelos diferentes entre si, que correspondem à demanda originada nas mudanças ocorridas na sociedade, seja no mundo do trabalho, seja nas relações sociais.

Esses aspectos foram tratados no Capítulo 1, onde discorreremos sobre os fatores importantes ligados à formação docente no Brasil, apresentando a legislação que normatiza essa formação desde o Século XIX.

Outro fator importante da pesquisa, no que tange ao referencial teórico, são os saberes necessários para a formação docente, de acordo com Tardif (2007) e Pimenta (2008), e que estão em consonância com a estruturação de saberes primordiais que se constituem no histórico de formação do professor.

Compreendemos que a formação docente se dá a partir de processos que levem à reflexão sobre a prática pedagógica, mas também à constituição da identidade do professor, que, pela vivência e experiência, se consolida e explicita.

Identificamos que a formação inicial do professor deve estar articulada entre a teoria e a prática pedagógica, principalmente com a possibilidade da reflexão-ação-reflexão, o que, na atualidade, podemos reconhecer possível pensar em uma formação, como aponta Schön (1992) e propagada também por pesquisas por Alarcão (1996), sobre a formação do professor reflexivo.

Formar o professor reflexivo é superar paradigmas, é possibilitar a formação para a participação, para o diálogo, reflexão coletiva, para a experimentação sem medos ou ressalvas.

Pensar nesta possibilidade de formar o professor parece ser o desafio que apontamos no decorrer do Capítulo 2, quando apresentamos os processos de desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil, com ranços e avanços percebidos desde suas primeiras ações até às regulamentações dos dias

atuais, seja na legislação, seja nos referenciais teóricos que estão sendo construídos a partir de pesquisas sobre os resultados atingidos por essa forma de educação ofertada.

Demo (2011) afirma que a Educação a Distância não retrocederá, que é de suma importância reconhecer as suas potencialidades e acompanhar seu desenvolvimento no país, visto que os padrões de qualidade devem ser resguardados e acompanhados; surge nessa proposta de formação a possibilidade de romper como modelos pedagógicos rígidos e multiplicados através dos anos, sem respeito às mudanças sociais ocorridas, que desrespeitam, por exemplo, as singularidades de aprendizagem em sala de aula.

Em se tratando do curso de Pedagogia, formação de professores, EAD, ele é tratado como um desafio para os pesquisadores, pois apresenta fatores específicos, que precisam ser discutidos, como a forma de entrelaçar a teoria e prática na formação inicial de professores através da EAD, por exemplo.

Diante dos dados apresentados e analisados no Capítulo 3, reconhecemos que nossa hipótese inicial se confirmou com o grupo de alunos entrevistados, visto que a busca pela formação inicial docente se dá pela EAD, pela falta de oferta de cursos superiores presenciais em algumas regiões do Brasil, sendo essa modalidade a possibilidade de estudo, com organização de tempo e espaços físicos acessíveis e administráveis.

Foi muito importante descobrir na pesquisa o que os alunos identificam como fragilidades e potencialidades da EAD. Mais significativo ainda foi perceber o quanto esse espaço de formação é valorizado e reconhecido como um espaço que garante seus direitos de estudar e permite a expansão do Ensino Superior a pessoas e lugares, que, sem a EAD, não poderiam participar desse processo de aprendizagem.

Fica uma satisfação ao finalizar a pesquisa, em conviver com um grupo tão empenhado e tão comprometido com a formação inicial docente, nesse caso através da EAD. Fica convicção de que os caminhos que a EAD vem trilhando em nosso país, embora com muitos desafios, estão proporcionando a formação inicial de professores que, indubitavelmente, estarão escrevendo suas histórias profissionais muito em breve, nas escolas de diversas regiões do Brasil; a rota poderia ser outra, se não houvesse a formação pela EAD.

As reflexões, as análises e descobertas desta pesquisa não se encerram por aqui, mas podem ser a culminância de outras descobertas de possibilidades de formação inicial de professores através da EAD, sem medo, sem preconceito, mas com a credibilidade e respeito necessários para o bom desenvolvimento de um curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD 2014**.

Disponível em:

<http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto, 1996.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância. v. 10, 2011.

BARRETO, E. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 262, de 1962**. Fixa os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores. Brasília, 1962.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, 10 nov. 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília: DOU, 10 maio 2006b.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 fev. 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1º jul. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 20 dez. 2005.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília: DOU, 13 dez. 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 04 jan. 1946.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 27 dez. 1961.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DOU, 12 ago. 1971.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DOU, 10 jan. 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

DEMO, P. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto; LDA, 1999.

KUENZER, A. **As Políticas de Formação: A Construção Da Identidade Do "Professor Sobrante"**. 2001. Disponível: <www.educacao.ufpr.br/polform.htm>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

STIVAL, M. C. E. E.; SANTOS, J. G.; WITHERS, S. W. **Formação de Professores para a EaD no Brasil: Análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/posters/0096.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015. Acesso em: 28 nov. 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio De Janeiro: Vozes, 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Estratégias de Ensino**. Disponível em:
<http://caherbertdesousa.files.wordpress.com/2011/09/estrategias_de_ensinagem.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939 – 2015**. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.

GARRISON, D. R. **Compreensão de educação a distância**: um quadro para o futuro. Londres: Routledge, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMEZ, A. P. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 353-379.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de AULA. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa-crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber, 2006.

MARCONCINE, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 04 out. 2015.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

PRETI, O. **Educação a Distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/ IE – UFMT, 1996.

ROCHA, S. da. **A trajetória do Curso de Pedagogia - de 1939 a 2006**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

SANTOS, P. **SEED** – Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>>. Acesso em: 02 out. 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TRIVINUS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Norte do Paraná

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

Pesquisadora: Jackeline Rodrigues Gonçalves Guerreiro

Instrumento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Professores:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, orientado pela Professora Dra. Okçana Battini, da Universidade Norte do Paraná, pretendo realizar coleta de dados com os alunos do 3º ao 6º Semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná. Meu interesse particular é: Compreender como se dá a formação inicial de professores mediados pelas tecnologias.

Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja coleta de dados, inclui (a) um questionário semiestruturado.

Para sua participação nesta pesquisa, fica garantido que:

(I) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;

(II) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas;

(III) os dados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por telefone, correio eletrônico ou presencialmente, conforme dados de contato abaixo.

Caso concorde em participar voluntariamente desta pesquisa e permita a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Jackeline R. G. Guerreiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Telefone: (43) 9138-3764

(43) 3356-3086

E-mail: jackergg@hotmail.com

Prof^a Dra. Okçana Battini

Professora do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Londrina – PR.

Centro de Pesquisa UNOPAR

E-mail: pesquisa@unopar.br

<mailto:elainemacedo@utfpr.edu.br>

Eu, _____,
estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa aqui esclarecida.

ASSINATURA

Londrina, ____ de _____ de 2015.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO***Obrigatório****Nome *****Idade *****Sexo ***

- Feminino
- Masculino

Qual semestre você está cursando? *

1. Quais as expectativas você tinha ao chegar a Universidade? *
2. Quais os desafios foram encontrados ao chegar a Universidade? *
3. O que levou a escolha do ensino a distância? *
4. Em sua opinião quais as vantagens e desvantagens do ensino à distância? *
5. Por que você escolheu o curso de Pedagogia? *
 - a) Falta de opção no Polo
 - b) Influência familiar
 - c) Porque quero ser Professor(a). Justifique:
 - d) Influência de amigos
 - Outro:
- 5a. Se na questão anterior, respondeu a opção c) Porque quero ser professor(a), justifique aqui a sua resposta:
6. O curso de Pedagogia atende as expectativas que você tinha quando se matriculou na Universidade? *
 - a) Não, tinha expectativa
 - b) Sim, atende plenamente
 - c) Não, atende parcialmente
 - d) Não
- 6a. Comente a resposta anterior. *
7. Você já trabalha como professor? Caso você já trabalhe como professor, responda as questões abaixo. Caso você ainda não trabalhe como professor, pule para a questão 8.
7. Trabalha com qual série?
8. Qual(is) disciplina(s)?
9. Qual o tempo de atuação no magistério
 - a) Menos de 5 anos

- b) 5 anos a 10 anos
- c) 10 a 15 anos
- d) 15 a 20 anos
- e) 20 a 25 anos
- f) Mais de 25 anos

10. Qual seu maior grau de formação

- a) Graduação
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado

11. O que entende por formação continuada?

12. Em sua opinião, o que a formação continuada possibilita ao trabalho do professor?

- a) Melhoria da teoria
- b) Melhoria da prática
- c) Melhoria da teoria e prática
- d) Não auxilia

13. O que estimula você, a participar de uma formação continuada?

14. Quantas atividades de formação continuada de professores você participou no período de 2010 e 2015?

- a) Menos de 5
- b) De 5 a 10 cursos
- c) Mais de 10 cursos

15. Cite as atividades de formação continuada que participou:

16. Esses cursos têm contribuído para sua prática pedagógica?

- Sim
- Não

17. Justifique a sua resposta anterior

18. Você acredita que o curso de Pedagogia, apresenta de fato o que é ser professor, em relação aos desafios e possibilidades da profissão? *

- a) Apresenta plenamente, consigo visualizar a realidade da sala de aula através das disciplinas e de estágios, e outras atividades desenvolvidas no curso
- b) Apresenta parcialmente, ainda não é possível identificar
- c) Não apresenta, o curso não mostra a realidade do professor em sala de aula
- d) A realidade apresentada no curso é diferente da que escuto falar outros professores
- Outro: