

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NA
MODALIDADE EAD. O CASO DA PEDAGOGIA DA UDESC – PÓLO
DE CRICIÚMA - SC**

RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT

PORTO ALEGRE, JULHO DE 2008.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NA
MODALIDADE EAD. O CASO DA PEDAGOGIA DA UDESC – PÓLO
DE CRICIÚMA - SC**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

PORTO ALEGRE, JULHO DE 2008.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B624f Bittencourt, Ricardo Luiz de.

Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD. O caso da pedagogia da UDESC - Pólo de Criciúma – SC / Ricardo Luiz de Bittencourt; orientadora: Arabela Campos Oliven. – Porto Alegre: Ed. do autor, 2008. 254 f. ; il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre (RS), 2008.

1. Ensino a distância. 2. Professores – Formação. 3. Tutoria. I. Título.

CDD. 21ª ed. 378.03

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 364/14ª -
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NA
MODALIDADE EAD. O CASO DA PEDAGOGIA DA UDESC – PÓLO
DE CRICIÚMA - SC**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Arabela Campos Oliven - UFRGS/PPGEdu – Orientadora

Prof^ª. Dra. Cleoni Maria Barbosa Fernandes – UNISINOS

Prof^ª. Dra. Denise B. Cavalheiro Leite – UFRGS/PPGEdu

Prof^ª. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS

Prof^ª. Dra. Merion Campos Bordas – UFRGS/PPGEdu

Porto Alegre, Julho de 2008.

Dedico este trabalho à Nice, minha mãe, por ter me acompanhado e ensinado com seu exemplo a lutar pelo que acreditamos e a não esmorecer na caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força nos momentos mais difíceis da construção deste trabalho acadêmico;

Aos familiares que estiveram acompanhando muito de perto o processo de construção deste trabalho, nos encorajando para seguir adiante;

À professora Dra. Arabela Campos Oliven, pela orientação responsável e competente, pelos diálogos e por seus valiosos ensinamentos;

Às tutoras e acadêmicas do curso de Pedagogia da UDESC – pólo de Criciúma, que se dispuseram a interagir com o pesquisador;

À Direção do Centro de Educação a Distância da UDESC e aos funcionários, pela calorosa atenção em todos os momentos da pesquisa;

À Reitoria da UNESC, instituição onde trabalho, pelo apoio aos docentes que procuram qualificação profissional;

Aos amigos de Porto Alegre Roseli Inêz Hickmann, Clarice Monteiro Scotti e Gladis T. Félix, Ludmar Pegoraro e Jerônimo Sartori, pela amizade que construímos no Doutorado;

Aos amigos de Criciúma Elizabete Antunes Milanez, Giani Rabelo, Gildo Volpato, Graziela Fátima Giacomazzo, que nos acompanharam em todo processo, inclusive nas viagens de madrugada para Porto Alegre;

Aos professores Alfredo José da Veiga Neto, Augusto Nivaldo S. Trivãos, Nadia Geisa, Merion Campos Bordas, por compartilharem seus saberes e suas experiências tão enriquecedoras não somente para a formação acadêmica, mas também para a formação do ser humano;

Às professoras Cleoni Maria Barboza Fernandes, Denise B. C. Leite, Marília Costa Morosini e Merion Campos Bordas, por trazerem, como banca examinadora, contribuições significativas na análise do projeto de pesquisa e na construção desta tese de doutorado;

Às bibliotecárias da FACED, por seus auxílios nas consultas bibliográficas;

À Secretaria do PPGEduc, pela organização da vida acadêmica dos alunos do Mestrado e Doutorado em Educação;

A todos os amigos e amigas que estiveram conosco compartilhando as dificuldades e os avanços desse processo de construção da pesquisa, em especial ao Jéferson, Juraci, Ivete, Janete, Marcelo, Cíntia, Karla e Rosane.

À Betânia, Dorval, Pedro e Robinalva, por assumirem parte das minhas funções nos momentos de sistematização e escrita desta tese.

... Começar a escrever é criar uma voz, deixar-se levar por ela e experimentar as suas possibilidades. O estudante sabe que tudo depende do que lhe permite essa voz que está inventando. E das modalidades que dela talvez se seguirão.

Busca, para a escrita, a voz mais generosa, a mais desprendida. Antecipa, para a leitura, a escuta mais aberta, a mais livre. Sabe que essa generosidade da voz e essa liberdade de escuta são os primeiros efeitos do texto, o mais importante, talvez o último. Por isso, o mais difícil é começar.

Torna a começar. Uma e outra vez. E continua. Volta aos livros esparramados sobre a mesa. E segue. Afana-se em seu caderno de notas. E continua. Às vezes sente que não tem nada a dizer. E continua escrevendo, e lendo, para ver se encontra o que dizer. O texto vai lhe escapando das mãos. E continua. (LARROSA, 2003, p. 36).

RESUMO

Esta tese decorre de uma pesquisa sobre a formação de professores em nível da graduação na modalidade Educação a Distância - EAD realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Trata-se de um estudo de caso que analisou como se dá o processo de formação de professores no curso de Pedagogia, na modalidade EAD, no pólo situado no município de Criciúma a partir dos tutores e estudantes. Analisa-se as percepções sobre a formação de professores, a expansão da educação superior na modalidade EAD, o projeto pedagógico do curso e o processo de constituição da tutoria. A abordagem da pesquisa foi predominantemente qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são os tutores e estudantes do curso investigado. As técnicas de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada com 14 tutores, a aplicação do questionário com 194 estudantes e a análise documental. Os dados coletados foram sistematizados a partir dos princípios da análise de conteúdo. Para aprofundar a compreensão do objeto de estudo foi necessário buscar o entendimento das políticas de educação, em especial, aquelas destinadas à formação de professores inspiradas nas recomendações de organismos internacionais e levadas a cabo pelo Estado brasileiro a partir da década de 90 do século XX. De modo complementar buscou-se o estudo de diferentes autores que tratam da formação de professores e suas relações com as perspectivas de formação materializadas na modalidade EAD. Os estudos de Tardif (2003), Tardif; Lessard (2006), Tardif; Lessard; Gauthier (s/d), Popkewitz (1997, 2002), Moraes (2003), Contreras (2002), Laval (2004) foram fundamentais para compreender e analisar teoricamente as percepções de tutores e estudantes acerca da formação de professores realizada na modalidade EAD. Este estudo mostrou como nas políticas educacionais brasileiras os professores passam a ser protagonistas das reformas educacionais na medida em que precisam ser formados para formar os sujeitos para o mundo do trabalho. Na percepção dos tutores entrevistados, aprender a ser professor não é apenas estudar os cadernos pedagógicos, significa também ter acesso à ambiência universitária onde os estudantes terão contato com diferentes professores e a participação nas diversas oportunidades de aprendizagem oferecidas em uma universidade. A pesquisa demonstrou as dificuldades dos tutores de diferenciar na prática as funções de tutor e professor, principalmente nos momentos onde há intensificação do seu trabalho. A busca desses estudantes pela graduação na modalidade EAD deu-se pela flexibilidade de tempo e pela gratuidade, uma vez que a baixa renda salarial dos mesmos os impedia de fazer curso superior presencial em universidades que cobram mensalidades. Para os estudantes e os tutores, a melhoria do curso requereria investimento na estrutura física, ampliação dos tempos presenciais para estudo, acesso às tecnologias e a construção de práticas de planejamento coletivo. Tanto os estudantes quanto os tutores avaliaram de forma positiva a formação de professores realizada na modalidade EAD, apesar de perceberem as limitações desse processo.

Palavras chave: Políticas de formação de professores. Educação a distância. Relações de poder. Tutoria.

ABSTRACT

This thesis is on teaching undergraduate course in Distance Learning- DL at the State University of Santa Catarina - UDESC. It presents a case study approach which examined how the process of training future teachers within the course of Pedagogy took place in the DL pole in Criciúma, from undergraduate students' and tutors' perspectives. The perceptions on future teachers training, the expansion of higher education in DL, the educational project of the course and the process of tutorial formation have been analyzed. The approach of this investigation was primarily qualitative. The subjects are the tutors and the undergraduate students of the course investigated. The data were obtained from a semi-structured interview with 14 tutors, the implementation of a questionnaire with 194 students and a documentary investigation as well. The collected data were systemized by content analysis principles. In order to fully understand the object of the study, it was necessary to seek the understanding of education policies, especially those aimed at training future teachers, based on the recommendations of international organizations and carried out by the Brazilian state from the decade of 90 in century XX. Thus, the study was complemented by different authors' investigations that deal with future teachers' education and their relations with the prospects of DL education. The studies of Tardif (2003), Tardif; Lessard (2006), Tardif; Lessard; Gauthier (s / d), Popkewitz (1997, 2002), Moraes (2003), Contrerás (2002), Laval (2004) were crucial to understand and analyze theoretically tutors' and undergraduates' perceptions on teaching educational graduation from DL. This study shows the need of skilled professors to fulfill Brazilian educational policies, in which a tutor is seen as a protagonist in the citizen's education. For the interviewed tutors learning how to be a teacher does not mean only to study pedagogical text books, it means also to have access to the university environment where students will have contact with different professors and will have a variety of opportunities to learn from its context. The research demonstrates the difficulties of tutors to make a distinction between professors and tutors, especially in times when there is intensification of their work. The college students seek for DL because of its flexibility, in terms of time, and its free fee, since they could not afford private universities. For the DL undergraduate students and tutors, improving the course requires investment in physical structure, more meetings, and access to technologies and shared planning. Both DL students and tutors evaluated in a positive way the Distance Learning program, despite the limitations presented by the process.

Key - words: Policies of teachers' education. Distance learning. Relationships of power. Tutoring.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO: DAS INQUIETAÇÕES QUE NOS LEVARAM À PESQUISA | 13 |
| 1.1 Sobre nossos (re) começos acadêmicos e profissionais | 14 |
| 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS..... | 26 |
| 2.1 “Mundo do trabalho” e “mundo da educação”: possíveis entrelaçamentos | 26 |
| 2.2 As concepções sobre a formação de professores..... | 38 |
| 2.3 Formação e profissionalização dos professores: as políticas e as práticas | 46 |
| 2.4 Diretrizes curriculares para a formação de professores..... | 60 |
| 3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 65 |
| 3.1 A formação de professores na modalidade EAD em Santa Catarina: o caso da pedagogia da UDESC | 72 |
| 4 METODOLOGIA: DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS | 80 |
| 4.1 O curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD..... | 85 |
| 4.2 Notas de campo | 95 |
| 4.2.1 A aula presencial | 96 |
| 4.2.2 A organização do curso na perspectiva de uma tutora iniciante..... | 97 |
| 4.2.3 Encontro tutorial | 99 |
| 4.2.4 O contato inicial com estudantes formandas | 100 |
| 4.2.5 O encontro de formação de tutores..... | 102 |
| 5 CONSTRUINDO A OPÇÃO PELA DOCÊNCIA | 106 |
| 5.1 As razões pela escolha da docência..... | 106 |
| 5.2 A formação inicial para a docência: tensões e contradições do processo de formação.... | 108 |
| 5.3 De professor a tutor: a construção da tutoria..... | 112 |
| 5.4 Condições de trabalho dos tutores | 114 |
| 5.5 Preparo para o exercício da tutoria | 118 |
| 5.6 Dificuldades encontradas no trabalho como tutor | 120 |
| 6 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD | 125 |
| 6.1 A formação de professores na modalidade EAD x formação de professores na modalidade presencial | 131 |
| 6.2 Vantagens e desvantagens da formação de professores realizada na modalidade EAD na perspectiva dos tutores..... | 137 |
| 7 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC | 141 |

| | |
|---|-----|
| 7.1 Papel do estudante | 141 |
| 7.2 Papel do tutor..... | 144 |
| 7.3 A estrutura física..... | 147 |
| 7.4 Organização curricular | 149 |
| 7.5 Aprendizado e uso das tecnologias..... | 159 |
| 7.6 Organização dos estágios, TCC e atividades complementares..... | 161 |
| 7.7 Processos avaliativos realizados na UDESC | 167 |
| 7.8 Sugestões para aperfeiçoar o curso..... | 172 |
| 8 PERFIL DOS ESTUDANTES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO QUE REALIZAM | 175 |
| 8.1 Perfil dos estudantes pesquisados..... | 175 |
| 8.2 Curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD na perspectiva de seus estudantes | 191 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 215 |
| APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - TUTORES..... | 237 |
| APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES..... | 239 |
| APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA DOS TUTORES | 245 |
| APÊNDICE IV – CURRÍCULO LATTES RESUMIDO DOS PROFESSORES | |
| AUTORES/COLABORADORES DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS..... | 246 |
| ANEXO I - A GRADE CURRICULAR - SÉRIES INICIAIS | 253 |

1 INTRODUÇÃO: DAS INQUIETAÇÕES QUE NOS LEVARAM À PESQUISA

O exercício da autoria é um dos maiores desafios a ser enfrentado pelo pesquisador. Muitos pesquisadores já estiveram frente a frente com o papel ou tela do computador em branco refletindo sobre por onde começar a escrever. A escrita nos incita a definir um caminho por onde devemos começar a expor nossas intenções. No entanto, a escolha de uma trilha é atravessada por muitas incertezas e inseguranças que vão sendo experimentadas, revisitadas e reconstituídas durante a produção do texto.

A escritura da tese é revestida por muitos começos, tanto aqueles presentes na nossa própria história de vida quanto àqueles oriundos da leitura de textos de autores com quem dialogamos. A escrita delinea os contornos que previamente estabelecemos para investigar o objeto de pesquisa. Optamos por começar pela escrita de uma parte de nossa história para destacar de que lugar se está pensando e analisando a temática formação de professores em nível de graduação, na modalidade EAD.

Esta temática nos desafia a refletir sobre nossa trajetória pessoal e profissional, ou seja, requer o olhar para nós mesmos buscando os elementos que nos constituíram como pesquisadores. Acreditamos que estamos imersos numa cultura que nos constitui assim como a constituímos, pois o processo de construção do humano não é linear e menos ainda previsível e harmônico. As interações sociais constituem o ser humano num processo dialético. Nossas identidades são atravessadas pelo conflito, contradição, movimento e, principalmente, pelo compartilhamento de vivências e experiências de conhecimento.

Este estudo se inscreve a partir do resgate de parte de nossa vida, apontando momentos que contribuíram significativamente para a nossa formação profissional e acadêmica, pois entendemos que é no trabalho e pelo trabalho que nos constituímos como docentes e pesquisadores. Por isso, entendemos que a docência e a pesquisa são em grande parte autobiográficas (SOUSA SANTOS, 2004), uma vez que é constituída pela história de vida de cada sujeito que assume os papéis de docente e de pesquisador em diferentes contextos. Assim, é pelo exercício da ação docente e/ou de pesquisador, inscrito por nossas trajetórias histórico-sociais, que obtivemos as lentes do conhecimento e da vivência para olhar a realidade que nos rodeia.

A reflexão sobre nossa história de vida nos indica que quando olhamos para a realidade e a compreendemos de uma determinada forma, o estamos fazendo a partir de valores, normas, regras, senhas, sentidos e significados que construímos ao longo da nossa existência, ou seja, por aquilo que nos toca, nos afeta, nos desinstala e nos desafia a refletir e

agir.

1.1 Sobre nossos (re) começos acadêmicos e profissionais

Desde a nossa formação como estudante sempre tivemos admiração pelo trabalho de nossos professores. Felizmente em nossa trajetória como estudante encontramos excelentes professores, desde os mais tradicionais, que sustentavam o seu trabalho no modelo de ensino reprodutivista, até aqueles que, com muita coragem, rompiam com o instituído. Talvez como nos mostre Tardif (2003), tenhamos escolhido nossa profissão por ter encontrado bons professores que, para além do conhecimento, nos ensinavam a ver a realidade a partir de diferentes pontos de vista. Com cada professor uma experiência diferenciada e a cada experiência refletida, um crescimento que nos fortalece para sermos melhores como seres humanos.

Freire (2003), ao dizer que ensinamos muito mais pelo exemplo do que pelas palavras, nos indica o quanto é importante o professor juntamente com seus alunos compartilhar sonhos, dúvidas, (in) certezas, medos, afetos e conhecimentos. Para Nóvoa (1992, p. 26), a “troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Não aprendemos a ser professores apenas com os conhecimentos de nossos professores, mas também com a postura que cada um assume diante da educação, do homem e da sociedade.

No curso de Magistério, em nível médio, começamos a pensar a educação e a escola não apenas do lugar de estudante, mas também do lugar de um professor em formação. Os fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos e didático-pedagógicos nos davam elementos mais sistematizados para refletir sobre a educação, a escola e o ser humano (criança) em processo de construção via escolarização. Contudo, havia uma ênfase no como ensinar, talvez por influência do modelo tecnicista. Nóvoa (1992, p. 18) destaca que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é momento chave da socialização e da configuração docente”. A reflexão apontada por Nóvoa indica que a formação de professores deve extrapolar as discussões sobre como ensinar e possibilitar ao futuro professor vivências que lhes dêem subsídios para compreender a profissão e toda complexidade que lhe condiciona.

Ao terminar o curso de Magistério em nível médio e iniciar a vida profissional como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, no início da década de 90 do século

passado, com crianças oriundas de classes populares, deparamo-nos com a diversidade de situações que fazem parte do cotidiano escolar. A grande dificuldade era estabelecer relações entre os conhecimentos construídos na formação inicial em nível médio e a prática pedagógica em construção. Ao nosso ver, o currículo escolar e, por extensão, as rotinas, as metodologias, as regras, as normas e os conteúdos programáticos não davam sustentação para uma escola comprometida com a aprendizagem e com a história de vida dos sujeitos escolares. Tardif (2003) enfatiza em seus estudos que o saber docente é plural e que um desses saberes é o saber da experiência que é construído no campo profissional.

Outra questão que nos parece importante apontar eram os poucos espaços para compartilhar nossos dizeres, saberes e fazeres com os colegas da escola, gerando um sentimento de isolamento que obstaculizava o nosso trabalho de professor iniciante. Esse sentimento de que a escola, muitas vezes, não oportuniza espaços para que as diferentes concepções de educação, aprendizagem e currículo, que transitam no cotidiano escolar, sejam problematizadas, se corporificou. Pérez Gomes (2001) explica que a escola, com seus múltiplos mecanismos, reproduz a cultura do trabalho celular, ou seja, um trabalho individualizado que dificulta a construção compartilhada de conhecimentos. Também não se observava a responsabilidade pela implementação de ações que caminhassem na direção de aperfeiçoar a formação inicial realizada pela instituição formadora, significando que a naturalização das práticas escolares comprometesse o olhar investigativo, tão necessário para problematizá-las. A formação do profissional não se encerra no momento em que o sujeito recebe o diploma da instituição formadora. A formação do profissional será permanente e continuará sendo aperfeiçoada pela reflexão crítica sobre a prática desenvolvida. Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para a desnaturalização das ações cotidianas vivenciadas por nós professores.

Na tentativa de superar as contradições presentes na realidade escolar onde atuávamos como docente e impulsionados pela necessidade de aperfeiçoamento profissional, iniciamos o curso de Graduação em Pedagogia, habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do II grau, na União das Faculdades de Criciúma – UNIFACRI, mantida pela Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI. Começava a entender que a prática pedagógica coerentemente fundamentada requer a apropriação do referencial teórico que lhe dá suporte. Foi necessário aprofundar o estudo das teorias para que pudéssemos vislumbrar de outra forma o cotidiano da escola para ampliarmos algumas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem à luz de diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, as contradições vividas na escola suscitavam novas reflexões para pensar a construção da docência, pois a prática é

muito mais dinâmica do que a produção/sistematização da teoria. Enquanto a sistematização de uma teoria requer um longo processo de apropriação dos conceitos científicos que lhe dão sustentação, a prática nos impõe a cada instante novas reflexões. A teoria se fundamenta em provisórias generalizações e a prática se apresenta como móvel, flexível, dinâmica, singular e multifacetada.

Dessa forma, fomos buscar o aprofundamento do estudo sobre processo de ensino e aprendizagem no curso de pós-graduação “*lato sensu*” em Fundamentos da Educação. Neste curso construímos um trabalho monográfico intitulado **Concepções de aprendizagem e suas repercussões sociais**, em que discutimos o processo de aprendizagem à luz das concepções: apriorista, empirista e interacionista. Este trabalho foi a primeira produção escrita com autoria, realizada ao longo de nossa trajetória estudantil. Ainda que timidamente, pois se tratava de uma pesquisa bibliográfica, estávamos dando os primeiros passos na construção de um “olhar” investigativo sobre a realidade em geral e, em particular, para a prática pedagógica.

Paulatinamente íamos percebendo que esse olhar investigativo passava pela melhoria da leitura e da escrita, ou seja, investigar nos impunha uma condição de autoria que não estava dada, mas que ia sendo tecida a partir de múltiplas interações sociais, passando pela ousadia de rever certezas, de duvidar das explicações que eram dadas e pela desnaturalização do vivido.

Posteriormente, realizamos um segundo curso de pós-graduação “*lato sensu*” em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino. Este curso se sustentava numa abordagem médico-clínica, que tentava transformar “dificuldades de ensinagem” em “dificuldades de aprendizagem”, tomando por base um conjunto de saberes do campo “psi”¹. Esse curso foi muito importante por nos permitir refletir sobre as especificidades do campo da Pedagogia. Que saberes constituem a Pedagogia? Em que ciências a Pedagogia se apóia? A esse respeito são oportunas as reflexões de Sacristam (apud NÓVOA, 1995b, p. 84):

Desde o seu nascimento, com Herbart, a pedagogia desenvolveu-se como uma aplicação da psicologia. Segundo este modelo, a pedagogia agrupa um conjunto de aptidões práticas que permitem aplicar os conhecimentos produzidos por uma série de ciências básicas. A formação de professores está impregnada desta lógica, que concebe a realidade como um campo de aplicação; a prática tem pouca importância enquanto fenômeno pré-existente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico.

¹ Entendemos por saberes do campo Psi como conjunto de saberes que torna inteligível cada indivíduo em particular, a exemplo da Psicologia, a Psicanálise, a Psiquiatria, entre outros. Esses saberes são extraídos dos sujeitos pelas práticas de confissão que têm início na Igreja com o sacerdote e se estende para outros profissionais como o psicólogo, o psicanalista e o psiquiatra.

Neste curso construímos um trabalho monográfico intitulado **Desconstruindo o fracasso escolar: a construção da escola possível para as classes populares**, onde discutimos a produção histórico-social do fracasso escolar, tão presente na realidade brasileira.

Em março de 1994, começamos a lecionar a disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia da União das Faculdades de Criciúma e Introdução à Filosofia no curso de Letras. Essa primeira experiência de docência no ensino superior foi de fundamental importância para a nossa formação profissional, pois lecionar na educação básica tem especificidades que diferem de lecionar na educação superior. À medida que ministrava aulas, as inquietações se ampliavam, pois o exercício da docência no ensino superior requeria a intersecção entre ensino, pesquisa e extensão para que com os alunos pudéssemos construir uma prática pedagógica que ultrapassasse a mera transmissão do conhecimento. Dessa experiência surgiram questionamentos sobre a formação que tivemos para ministrar aulas no ensino superior, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Que preparo tínhamos para ministrar aulas no ensino superior? Que referências poderiam ser utilizadas para construir a docência no ensino superior? Em pouco tempo passamos de professor da educação básica para professor de educação superior.

Visando ao aperfeiçoamento dessa prática pedagógica na educação superior, iniciamos em março de 1995 o curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa “Educação e construção do conhecimento”. Este período de estudo foi muito importante na medida em que retomávamos e reconstruíamos novos conhecimentos e práticas acerca da pesquisa em educação. As dificuldades de leitura e escrita emergiram nessa constituição do ser pesquisador. A reflexão sobre nossa formação, realizada numa instituição de ensino superior no interior do estado de Santa Catarina, revelou a importância de se estudar numa universidade que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão. Suscitou-nos também a reflexão sobre as dificuldades que alunos trabalhadores enfrentam para fazer sua formação profissional em curso superior.

Em agosto de 1998, defendemos a dissertação de mestrado intitulada: **Aprender rima com prazer ou com sofrer? Um estudo de como a escola potencializa e/ou interdita o desejo de aprender**, orientada pelo professor Fernando Becker. No desenvolvimento deste trabalho fomos percebendo que a pesquisa é sempre um processo criativo porque implica a construção de novos conhecimentos e trilhas metodológicas que indicam novas questões a serem respondidas. É também um processo aproximativo de análise e síntese, uma vez que os

fenômenos presentes na realidade estão em permanente relação e transformação. Quando olhamos reflexivamente para o que fizemos é que nos damos conta disso.

Em setembro de 1997, ampliando nossa experiência como docente no ensino superior, iniciamos um novo trabalho como coordenador do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Novos desafios foram se configurando nessa experiência profissional, principalmente por compreender a universidade não somente na perspectiva da docência, mas também na esfera da gestão universitária.

A responsabilidade pela condução de um curso de formação de professores, um dos mais antigos da nossa universidade, requeria a busca de subsídios para compreender a complexa tarefa de formar professores. Conhecíamos o curso e seus problemas inicialmente como estudante e, posteriormente, como docente. Por ter sido eleito com uma pequena diferença de votos do candidato adversário, as pressões sobre a qualidade do ensino emergiram. As queixas giravam em torno da falta de um projeto pedagógico que fosse efetivamente construído, compreendido e vivenciado por seus atores e das dificuldades didático-pedagógicas de alguns professores formadores. Essas dificuldades didático-pedagógicas eram compreendidas pelos estudantes como dificuldade de construir uma relação pedagógica compartilhada e a falta de atualização dos professores formadores.

As influências do tecnicismo no trabalho dos professores formadores se faziam presentes nas metodologias de ensino e nos estágios que caminhavam na direção da repetição de modelos e receitas. Havia algumas iniciativas de alguns professores do curso de tentar superar o modelo tecnicista, sobretudo nas disciplinas de fundamentos da educação. Foi um começo de gestão muito difícil, pois esta tarefa requer conhecimento, compromisso, responsabilidade e disponibilidade para o diálogo para lidar com as diversas situações do cotidiano. Outro desafio colocado em relação aos professores formadores foi a necessidade de desafiar-los a buscarem a titulação de mestres e doutores para o atendimento da legislação vigente, uma vez que predominava a titulação de especialista.

A participação no Conselho Universitário (CONSU) e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) foi também extremamente importante para nossa formação como coordenador. Os contatos com a legislação educacional possibilitaram a compreensão dos processos que eram apresentados nas reuniões de colegiado e também das políticas de educação superior materializadas nestas legislações, sobretudo, a partir da implantação da LDB 9394/96, e seus desdobramentos, na forma de pareceres, diretrizes, portarias e resoluções. A participação nestes conselhos oportunizou compreendê-los como campos de disputa onde diferentes concepções e intencionalidades são confrontadas.

Na função de coordenador de curso, também encaminhamos a reconstrução do PPP - Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, no período de março de 2001 a março de 2003, envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Foi um tempo de muito trabalho e um dos maiores desafios foi mobilizar os alunos e professores para a participação consciente dos encaminhamentos necessários à construção do PPP. O desafio de encaminhar a construção coletiva da “unidade” sem anular as diversidades de pensamento também se configurou neste processo de elaboração do PPP. A experiência de coordenar um curso de graduação possibilitou a vivência de processos de avaliação interna e externa. A sistematização das atividades desenvolvidas em termos de ensino, pesquisa, extensão e, também, a gestão pedagógica, administrativa e financeira, foram fundamentais para pensar a universidade como um todo.

Aliado a essa vivência, a experiência como assessor pedagógico nas redes estadual e municipal e ministrante de cursos de capacitação para professores ajudava-nos a refletir com os participantes do Fórum das Licenciaturas da UNESCO sobre as distâncias e aproximações entre o que se ensina nos cursos de formação e o que se vivencia nas diferentes redes de ensino. O Fórum, instalado em 2000, conta com a participação de coordenadores, professores e acadêmicos dos cursos de licenciatura da UNESCO e representantes de gestores das redes municipal e estadual de ensino. Este espaço institucionalizado de debate oportuniza que a universidade e as redes de ensino, em regime de colaboração, problematizem e encaminhem ações para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de professores. Buscou-se nessas discussões oportunizar que os participantes percebam que a escola é também um espaço de formação de professores.

Um dos desdobramentos do Fórum das Licenciaturas foi a promoção do I Seminário Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura da UNESCO, no ano 2000, que tematizou a formação de professores. O evento se desdobrou em conferências, minicursos, oficinas, comunicações orais e palestras envolvendo a participação de 1800 alunos e professores que podiam transitar nas diferentes atividades propostas, independentemente do curso de origem. Atualmente, o seminário é realizado bianualmente e está na sétima edição. Este movimento de construção de um evento que congregasse todas as licenciaturas desafiou os professores e acadêmicos a envolverem-se mais com a pesquisa e a extensão.

A docência nos cursos de Pós-Graduação “*Lato Sensu*” teve início em 1999 logo após a defesa da dissertação de mestrado, que ocorreu em agosto de 1998. Geralmente trabalhamos em cursos vinculados à área da educação em disciplinas como: Aprendizagem e Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem, Teorias da Aprendizagem, Fundamentos e

Metodologia da Educação Infantil e A Produção do Conhecimento e da Pesquisa em Educação. Além da docência, temos assumido a função de orientador de monografias nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, nos envolvendo ainda mais com a pesquisa. Nessas experiências de orientação de monografia nos vemos novamente como pesquisador.

Concomitantemente, implantamos o Trabalho de Conclusão de Curso no curso de Pedagogia da UNESC, que requer a apresentação pública de uma pesquisa realizada pelo acadêmico. Esse trabalho possibilita que o licenciado tenha uma vivência de iniciação à pesquisa e construa um olhar investigativo da realidade e, por extensão, de sua própria prática pedagógica. Também oportuniza que os docentes do curso de Pedagogia se envolvam com a prática da pesquisa, seja pela orientação de TCC, seja pela participação no Programa de Iniciação Científica da UNESC.

A discussão do Projeto Político Pedagógico, as mudanças e incertezas que se configuraram no final da década de 90 do século XX acerca dos cursos de formação de professores, especialmente a Pedagogia, nos desafiavam a rever juntamente com o colegiado do curso a proposta pedagógica e a sua matriz curricular. As incertezas ainda se fazem presentes, principalmente, pela implementação das Diretrizes Curriculares, aprovadas recentemente, em 2007.

Nos anos de 1999 e 2000, os cursos de Pedagogia passaram a protagonizar um movimento intenso de discussões sobre sua identidade, avanços, fragilidades, contradições, espaço de formação. Naquele momento, como coordenador do Curso de Pedagogia vivenciamos todo esse processo de discussão participando de audiências públicas regionais organizadas pelo MEC e reuniões de trabalhos promovidas por universidades e associações representativas da categoria docente. A necessidade de atender a LDB 9394/96 no que tange à formação de professores em nível superior para atuarem na Educação Básica contribuiu para ampliar o número de oferta de cursos de Pedagogia no país. Os prefeitos das cidades que fazem limite com Criciúma solicitavam que abrissemos extensões para ofertar o curso de Pedagogia, e assim o fizemos com muita responsabilidade em cidades como Orleans, Turvo e Urussanga.

As discussões sobre a identidade da Pedagogia e também sobre os cursos de formação de professores colocavam em evidência a necessidade de profissionalizar os professores com a educação superior. Entendia-se que se a educação básica não vai bem, a formação do professor precisa ser “reformada” e “profissionalizada”. A exemplo de outros países do mundo, o professor e a sua formação passam a ocupar lugar de destaque nas discussões sobre a qualidade da educação. Emergem pesquisas, eventos, estudos, publicações sobre a reforma

da educação que incide sobre a formação de professores.

Paralelamente, a Universidade do Estado de Santa Catarina, por meio do Centro de Ciências da Educação, buscava junto ao Ministério da Educação a autorização para ofertar o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, tendo conseguido aprovação em 2000.

A oferta do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, se expandiu rapidamente cobrindo praticamente todo Estado de Santa Catarina a partir de convênios estabelecidos com Secretarias Municipais de Educação. Essa expansão começou a gerar certo desconforto nas instituições de ensino superior pertencentes à ACAFE², uma vez que estas IES poderiam perder alunos para os cursos a distância. No caso da UNESC, isso não se confirmou, pelos menos com os seus alunos que já estavam matriculados. Contudo, a demanda no vestibular tem diminuído significativamente. Algumas IES, diante deste cenário, retiraram seus cursos de Pedagogia dos vestibulares e passaram a ofertar vagas apenas em processos seletivos especiais³ com número mínimo para abertura de turmas. As instituições também estão construindo outras alternativas de sobrevivência como a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura com núcleo comum de disciplinas para a otimização de professores e espaços e também a suspensão de seus cursos presenciais por cursos na modalidade EAD, principalmente aquelas universidades que pulverizaram seus cursos em diversas cidades.

Nesse sentido, a UDESC passou a ser questionada pelas universidades pertencentes à ACAFE. Os coordenadores do curso de Pedagogia dessas IES começaram a questionar a formação de professores em nível de graduação, realizada na modalidade EAD. Como coordenador de curso também comecei a interrogar-me sobre esse modelo de formação, ao mesmo tempo em que participávamos de eventos sobre formação de professores, discutindo com colegas da área e buscando leituras para subsidiar as reflexões. Os acadêmicos do curso de graduação presencial que coordenávamos também passaram a nos questionar inicialmente sobre a validade legal deste modelo de formação e, posteriormente, a qualidade de ensino ali desenvolvida.

Em julho de 2005, assumimos a função de Diretor de Graduação da UNESC, responsável pelo acompanhamento didático-pedagógico de 35 cursos de graduação. Esta

² Sigla que denomina Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Foi criada em 1974 e congrega atualmente 15 instituições distribuídas em 66 cidades de Santa Catarina. Possui 153.518 alunos matriculados e 9.184 professores, sendo 4.019 mestres e 1.298 doutores. Essas instituições se identificam por serem comunitárias, uma vez que foram criadas pelo poder municipal e atualmente são mantidas pelo pagamento de mensalidade dos estudantes. Fonte – Dados estatísticos, base 2006.

³ Os processos seletivos especiais são realizados a partir da análise do histórico escolar e há abertura de turmas com um número mínimo de inscritos. Não são realizados somente para selecionar candidatos para a primeira fase do curso, mas, principalmente, para o preenchimento de vagas ociosas em diferentes disciplinas e fases.

experiência nos possibilitou refletir sobre a formação de profissionais dos diferentes campos, bem como compreender o que se assemelha e se diferencia em cada campo profissional. Em fevereiro de 2007, a partir da Reforma Acadêmico-Administrativa, a UNESC foi reorganizada em quatro unidades acadêmicas: Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências, Engenharias e Tecnologias e Humanidades, Ciências e Educação, esta última dirigida por mim. Essas possibilidades de ter assumido cargos de gestão universitária num momento de recomposição do cenário das políticas de formação de professores também contribuíram para a definição dos caminhos escolhidos para a realização deste estudo.

A partir desse conjunto de vivências resgatado neste texto, sentimo-nos desafiados a materializar esta Tese de Doutorado que pretende investigar como se dá o processo de formação de professores no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, situado no município de Criciúma – SC a partir da percepção de seus principais atores, os tutores e os estudantes. A problematização desse fenômeno presente na realidade se dá a partir de um lugar, ou mesmo de uma experiência que nos constitui e constitui o “olhar” para o objeto de estudo. Quando lançamos o olhar para o objeto de estudo, o estamos fazendo também a partir das experiências de vida até então construídas. Os objetivos desta pesquisa são:

- Oportunizar a reflexão sobre a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD.
- Compreender a organização curricular da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD.
- Verificar se a infra-estrutura (espaço físico, bibliotecas, laboratórios) possibilita a aplicação do projeto pedagógico do curso.
- Analisar as percepções de tutores e estudantes acerca do projeto pedagógico.
- Apresentar os procedimentos adotados nos estágios, trabalho de conclusão de curso, avaliação e atividades complementares.
- Identificar as razões pelas quais os tutores optaram pela docência.
- Demonstrar como se dá o preparo dos professores tutores.
- Compreender o processo de construção da tutoria.
- Analisar as percepções dos tutores acerca da expansão da educação superior na modalidade EAD.
- Descrever o perfil socioeconômico dos estudantes.
- Identificar as razões pelas quais os estudantes optam pela modalidade EAD.
- Apresentar as sugestões apontadas por estudantes e tutores para melhoria do curso.

No Brasil há um visível incremento da oferta de cursos de formação de professores em nível superior na modalidade EAD. Em Santa Catarina, essa expansão, é ainda maior pela oferta do curso de Pedagogia, na modalidade EAD, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, desde 2000. Em 2005, no município de Criciúma⁴, situado no extremo Sul de Santa Catarina, estimava-se que havia aproximadamente 1395⁵ acadêmicos cursando Pedagogia na modalidade EAD, o que reforça o argumento de que em Santa Catarina estamos “fabricando professores”. Os municípios que pertencem à Associação dos Municípios da Região Carbonífera – AMREC também oferecem em parceria com a UDESC⁶ o curso de Pedagogia a Distância. Para que possamos ilustrar esse processo de “formação em grande escala” tivemos acesso à grade de formaturas da UDESC na região sul de Santa Catarina, onde constatamos que em 21 municípios, no mês de março de 2006, colaram grau 2560 acadêmicos/as.

Cada disciplina prevista na matriz curricular utiliza um ou mais módulos chamados de Cadernos Pedagógicos. Estruturalmente, o curso de Pedagogia da UDESC desenvolve encontros presenciais semanais onde os acadêmicos podem tirar suas dúvidas e aprofundar o estudo dos módulos. A avaliação final de cada disciplina é realizada em encontros presenciais, pois a legislação assim recomenda. Inicialmente o curso se destinava ao atendimento de professores que estavam no exercício da docência (capacitação/formação em serviço, conforme prescreve a LDB 9394/96) e aos poucos, pelo critério da “flexibilização”, foi autorizado o ingresso de interessados sem experiência em docência. A capacitação/formação em serviço pode materializar-se também pelo aproveitamento da experiência dos docentes. Maués (2003, p. 102), informa que: “O aproveitamento de experiências com a validação correspondente constitui-se em outro elemento das reformas na formação de professores, estando intimamente ligado aos demais”.

Dessa forma, estamos preocupados com as repercussões dos diferentes modelos de formação inicial de professores, sobretudo na modalidade EAD, ainda em processo de implantação. Se acreditarmos que a função social da escola é a de promover a apropriação crítica pelas gerações mais novas do conhecimento historicamente elaborado e, ao mesmo tempo, pensar criticamente o presente, é necessário que os professores tenham uma formação que lhes oportunize assumir esse desafio. Há que se refletir seriamente sobre a constituição do

⁴ O município de Criciúma possui aproximadamente 180.000 habitantes. A economia está centrada na indústria cerâmica e vestuário.

⁵ Sendo que 433 concluíram o curso em dezembro de 2005.

⁶ A UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina é uma instituição de ensino superior pública, mantida pelo governo de Santa Catarina com sede na cidade de Florianópolis.

ser professor nos cursos que se organizam na modalidade EAD. Há necessidade de se investigar se esses cursos podem contribuir para a precarização da formação de professores.

Não estamos negando a importância da EAD, ou mesmo o uso das novas tecnologias como possibilidade de melhorar a qualidade de ensino dos cursos presenciais. O que se coloca em discussão é a política de governo do executivo nacional, que atendendo a orientações de organismos internacionais tende a aligeirar/precarizar a formação de professores, privilegiando a EAD como modalidade de ensino. Acreditamos que essa política pública de formação de professores aligeirada poderá produzir novos sentidos e significados para a docência, para o saber docente e para a prática docente. Parafraseando Horkheimer; Adorno (1987), “às vezes, é preciso se perder para se achar”. Estamos querendo nos perder desta política pública de aligeiramento⁷ da formação de professores que insistentemente padroniza os códigos culturais que (des) caracterizam a docência e, ao mesmo tempo, queremos encontrar algumas respostas para nossas questões tomando por base as múltiplas contribuições da pesquisa. Em outras palavras, queremos ouvir e estranhar esse canto da sereia (ZUIN, 1999) para poder problematizá-lo e apontar alguns encaminhamentos para sua desnaturalização. Se a pesquisa não estiver revestida pelo estranhamento, problematização, desnaturalização e espírito crítico, então é porque ela também foi seduzida pelo canto da sereia e está fadada a contribuir para a semiformação e a produção de sujeitos⁸ extremamente produtivos. A modernidade e, mesmo, a pós-modernidade, tem produzido muitos cantos da sereia que, de algum modo, seduzem, capturam e produzem os sujeitos.

Esta tese está organizada em oito capítulos. Inicialmente apresentamos um pouco de nossa trajetória profissional e acadêmica e os reflexos e as contribuições para estudar o fenômeno que investigamos.

No segundo capítulo realizamos o estudo das concepções, políticas e práticas de formação de professores no contexto sócio-político-econômico-cultural brasileiro. Posteriormente, discutiremos as políticas de formação de professores no Brasil, enfocando principalmente o curso de Pedagogia. Apontamos reflexões sobre o papel do Estado, as diretrizes curriculares para a formação de professores e a educação a distância como uma das modalidades de oferta de cursos de graduação.

No terceiro capítulo discutimos brevemente o histórico da EAD e do curso de

⁷ Entende-se por aligeiramento da formação de professores o conjunto de práticas que diminuem e aceleram os tempos dos processos formativos.

⁸ Foucault denomina este processo de construção do sujeito como subjetivação. Esse conjunto de processos envolve discursos e práticas que contribuem para delinear os contornos aos indivíduos.

Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD. Refletimos também sobre o funcionamento do curso quanto à carga horária, os objetivos, as habilitações, a carga horária presencial e EAD, a metodologia, os materiais utilizados e o processo de avaliação.

No quarto capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que serão adotados na pesquisa. Definiremos o contexto, os sujeitos, a abordagem, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo abordamos os processos de escolha da profissão docente e como se dá a construção da tutoria. Posteriormente, analisamos as percepções dos tutores acerca da expansão da educação superior, na modalidade EAD.

No sétimo capítulo buscamos descrever como se dá a implementação, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC. No último capítulo analisamos o perfil e as percepções dos estudantes sobre a formação de professores realizada na modalidade EAD. Por fim apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas que subsidiaram a fundamentação teórica da pesquisa, bem como os apêndices e anexos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS

O propósito deste capítulo é discutir as concepções, as políticas e práticas da formação de professores constituídas, sobretudo, na década de 90 do século XX. O processo de reorganização social, política, econômica, histórica e cultural origina novas demandas que requerem da escola a construção de novos saberes e de novas práticas. As exigências dos processos de globalização e das políticas neoliberais para a escola pressupõem a necessidade de colocar os professores em lugar de destaque, não como alguém que, com autonomia, contribui para a construção compartilhada da escola pública, mas como alguém que precisa ser estudado, descrito, compreendido. Nesse contexto, novos tempos-espacos de formação inicial de professores emergem. Além disso, buscamos trazer para o debate questões fundamentais sobre as políticas de formação de professores como materialização de um projeto de sociedade que se busca consolidar.

2.1 “Mundo do trabalho” e “mundo da educação”: possíveis entrelaçamentos

Penumbra: zona de meia-luz, de sombras, de opacidade. Na penumbra os contornos se percebem nebulosos, turvos. As fronteiras se tornam indefinidas. Penumbra: confusão, perda de referentes e referenciais. Penumbra: oportunidade para o conformismo, o contentamento, a indiferença. Dias de penumbra, de noites longas e frias. De escuridão e solidão. De esquecimento e desencanto. De oportunidades e oportunismo (...). (GENTILI, 2001, p. 9)

Iniciamos esta seção com a epígrafe escrita por Gentili que, de certo modo, ilustra um pouco da recente história do mundo e do Brasil em tempos pós-modernos. As fronteiras, tão evidenciadas na modernidade, estão cada vez mais atenuadas e engendram sentimentos de conformismo frente à realidade. A globalização da economia, o neoliberalismo, a precarização das condições de trabalho, fome, miséria, fetichização da ciência e da tecnologia, processos de exclusão que aparentemente incluem e a degradação do meio ambiente são traços desse tempo que se modifica e se complexifica velozmente. O cenário que se coloca pode contribuir para a produção da apatia e da diminuição das possibilidades de pensar criticamente o tempo presente. Como sair da penumbra? Superar o conformismo e a indiferença? A pesquisa de algum modo pode possibilitar respostas para estas e outras questões colocadas pelo tempo presente? Qual o papel das universidades nesse contexto? Adaptar-se? Criticar? Problematizar?

A sociedade brasileira, sobretudo nas duas últimas décadas, tem sido marcada por muitas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Em tempos de neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, é também possível perceber um crescente desemprego, a precarização das condições de trabalho e o fortalecimento de uma lógica socioeconômica voltada para a produção e consumo de mercadorias em detrimento da preservação do meio ambiente e da qualidade de vida. (ANTUNES, 2001)

A produção e manutenção das desigualdades sociais ainda se mantêm nos chamados governos democráticos. Parece-nos que há uma apropriação do conceito de sociedade democrática pelo capital, que por meio de discursos e práticas ideológicas contribui para a naturalização da pobreza e das desigualdades sociais. A sociedade democrática concebida como espaço de igualdade de oportunidades é quase uma abstração quando vivemos numa sociedade tão desigual. No Brasil, pode-se constatar uma má distribuição de renda que amplia a pobreza e a desigualdade social. Estudos realizados pela CEPAL⁹ têm demonstrado que o Brasil se destaca estatisticamente como um país que não é pobre, mas que produz e reproduz a pobreza em larga escala.

Antunes (2001, p. 36) destaca que esse processo pode gerar “uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados”. A minimização das resistências dos trabalhadores a esse modelo de exclusão e precarização não estaria começando atualmente nos cursos de formação profissional? A formação profissional precarizada poderia contribuir para a precarização das condições de trabalho? A ênfase do pragmatismo nos processos de formação não poderia contribuir para a promoção da alienação?

O avanço e reorganização do capitalismo, motivados pela crise estrutural do capital no final do século XX, possibilitou a emergência de novos contornos sociais e econômicos como: a substituição do taylorismo e fordismo pelo modelo japonês toyotista caracterizado pela acumulação flexível, a diminuição do tamanho do Estado e a quebra do chamado Estado de Bem-Estar Social por meio de estratégias apontadas por Antunes (2001, p. 38):

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial” são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do capital humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo.

⁹ Sigla que denomina Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

No modelo toyotista se requer um tipo de profissional polivalente e multifuncional capaz de se relacionar bem com o grupo de trabalho, flexível, competente, qualificado, com disposição para aprender continuamente e alinhado com os interesses da empresa onde trabalha. Esse conjunto de características requeridas pelo modelo toyotista se estende para o campo da educação presente, por exemplo, nos pilares da educação da UNESCO¹⁰. Pedroso (2001, p. 2) apresenta algumas das novas exigências do mercado de trabalho:

Diferentemente, hoje, os indivíduos têm de se submeter às novas exigências impostas pelo *mercado de trabalho* como primeiro requisito para se inserir na sociedade e candidatar-se à obtenção dos direitos da cidadania. Já não basta mais obter a duras penas um diploma. É preciso dominar as novas tecnologias da informática, falar inglês e, no mínimo, possuir um endereço eletrônico para se candidatar a um emprego minimamente decente e, então, galgar o primeiro passo para conseguir usufruir de alguns bens (materiais e culturais) inerentes à condição de cidadão.

Nessa perspectiva é comum observar um movimento protagonizado pelos organismos internacionais que denuncia a dissociação entre o sistema educacional e o mundo do trabalho, propondo que os países em desenvolvimento estabeleçam políticas públicas necessárias à superação desse desencaixe. A educação enquanto direito social passa a ser definida pelos ditames socioeconômicos. Del Pino (apud GENTILI; FRIGOTTO, 2001, p. 81) nos lembra que:

Desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser. O mercado é uma narrativa mestre no discurso educacional. Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais. Como havia dito anteriormente, a desregulamentação das relações econômicas vem sendo acompanhada da desregulamentação dos direitos sociais.

Essa dissociação entre o sistema educacional e o mundo do trabalho tem contribuído para a diversificação de espaços-tempos de formação e a construção da chamada educação corporativa. Entende-se por educação corporativa o modelo de formação profissional que incorpora o conjunto de conhecimentos da prática de uma profissão. Muitas empresas têm encomendado modelos de cursos superiores às universidades corporativas que atendam as suas demandas mesclando práticas profissionais com as práticas acadêmicas, com ênfase na

¹⁰ Sigla que denomina Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Os quatro pilares apontados pela UNESCO são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

primeira:

As empresas começaram a utilizar as facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias para educar e treinar seus funcionários de modo muitas vezes mais eficiente e mais econômico do que na educação presencial. O surgimento da Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC), em 2004, reunindo instituições do porte do Vale do Rio Doce, Caixa Econômica Federal, Embratel, Votorantin, Fiat e Sesi, entre outras, dá o tom da importância que esta questão está adquirindo no meio empresarial brasileiro. (ABRAED, p. 90)

Há também o movimento de diversificação de instituições que fazem formação profissional em nível superior como o SENAI¹¹, SENAC¹² e outras instituições que ofertam cursos de graduação e pós-graduação. Nesses cursos se busca garantir que os docentes sejam executivos da própria empresa/instituição atendida para que o curso tenha o formato que se deseja. Como se vê, existem duas linhas de ação formadora: uma separação entre universidades corporativas que se dedicam à formação profissional e universidades acadêmicas que, a priori, não se pautam exclusivamente com as demandas do mercado de trabalho.

Uma das estratégias assumidas pelas universidades corporativas para a realização da formação profissional é o modelo de EAD, uma vez que se consegue atender a um grande número de trabalhadores sem as exigências das condições de infra-estrutura que um curso presencial requer. A EAD tem funcionado como uma das alternativas para que trabalhadores possam realizar sua formação profissional na própria empresa, evidenciando uma “epistemologia da prática” (TARDIF, 2003), ou seja, um modelo de formação que toma a prática e a ambiência institucional como ponto de partida para a construção da prática profissional. Juntamente com a epistemologia da prática também emerge a pedagogia das competências, que “modifica o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências”. (DIAS; LOPES, 2003, p. 11)

Essa mesma estratégia também tem sido utilizada no campo da educação, com a chamada capacitação em serviço (professor em exercício) em alguns casos, como requisito para o ingresso em cursos de formação na modalidade EAD. A flexibilização dos tempos e espaços de formação profissional, sobretudo na modalidade EAD, pode contribuir para a desterritorialização da educação e, ao mesmo tempo, para a perda de um de seus objetivos fundamentais que é a formação do ser humano nas suas múltiplas dimensões. O processo de

¹¹ Sigla que denomina Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

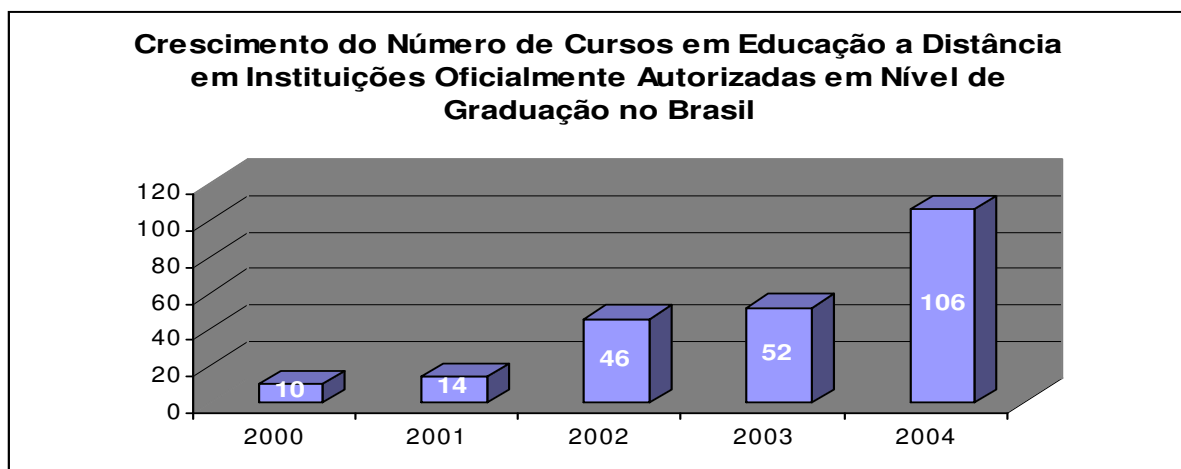
¹² Sigla que denomina Serviço Social da Indústria.

humanização do ser humano como tarefa educativa se descaracteriza pela lógica de mercado. Zuin (2006, p. 945) lança alguns questionamentos oportunos para refletir sobre formação do ser humano e sobre a possibilidade de se educar a distância:

O termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: a despeito das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e os alunos?

Em termos de formação de professores, essa descaracterização do fazer educativo é ainda mais preocupante, uma vez que esses profissionais serão responsáveis pela formação das novas gerações. As práticas educativas que se comprometem com a formação do ser humano devem promover o encontro de professores e seus alunos e não o seu distanciamento. Esta tendência de distanciar e enclausurar as pessoas, próprias da pós-modernidade, torna os relacionamentos, os espaços e os tempos líquidos. As práticas de educação na modalidade EAD não estariam contribuindo para ampliar essa cultura de distanciamento? Os relacionamentos virtuais produzem distanciamentos? No Brasil há forte incremento de cursos de graduação ofertados na modalidade EAD, conforme se vê nos gráficos abaixo representados:

Gráfico 1

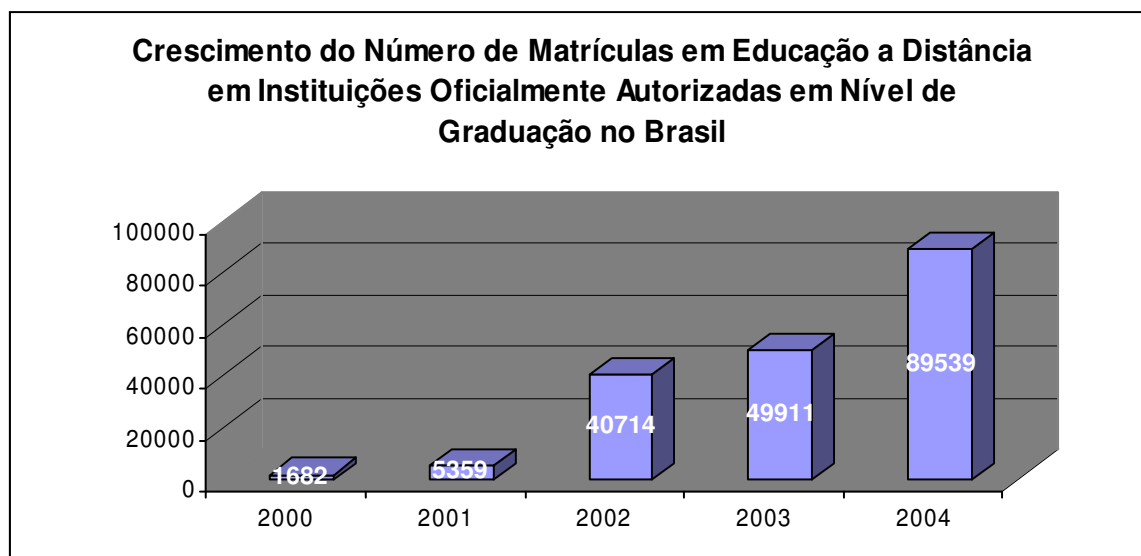


Fonte: ABRAED¹³

¹³ Sigla que denomina Associação Brasileira de Educação a Distância.

O gráfico 1 ilustra a ampliação do número de cursos de graduação ofertados pelas IES no período de 2000 a 2004. De dez cursos de graduação ofertados em 2000 passamos para cento e seis em 2004, acréscimo de mais de 1000% em cinco anos.

Gráfico 2



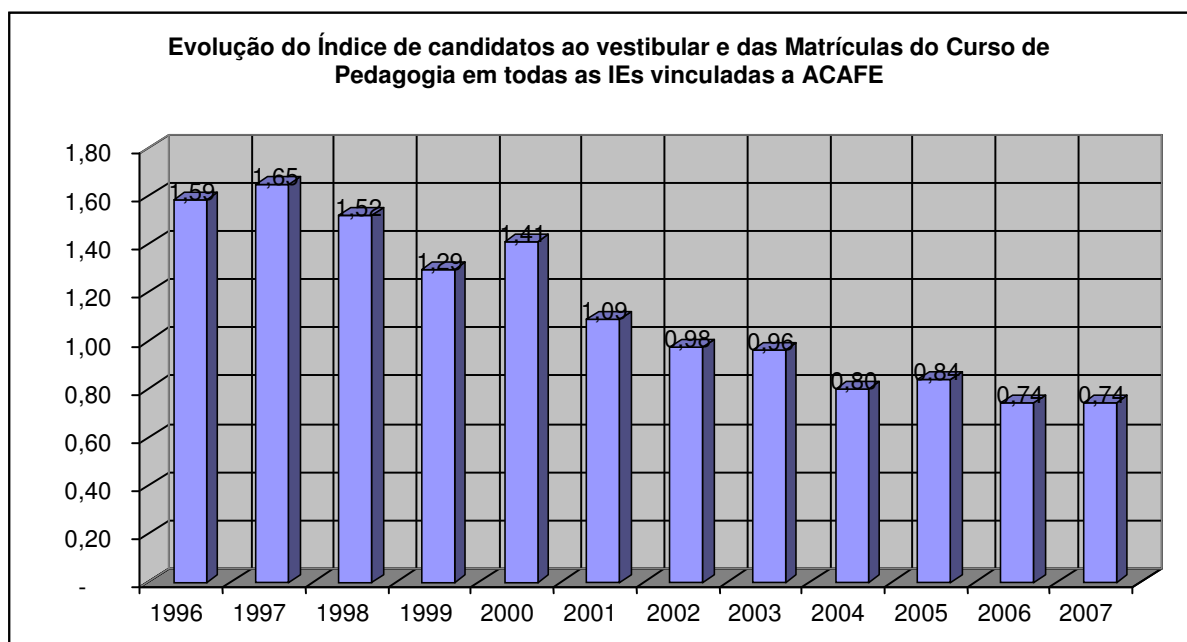
Fonte: ABRAED

No gráfico 2 procuramos representar o crescimento de matrículas em cursos de graduação na modalidade EAD. De um mil seiscentos e oitenta e duas matrículas realizadas em 2000, passamos a oitenta e nove mil, quinhentos e trinta e nove matrículas em 2004. Há, portanto, o incremento de mais de 5000% do número de matrícula no período de 2000 a 2004. Os gráficos 1 e 2 mostram que tanto o número de cursos quanto o número de matrículas estão aumentando dramaticamente em um período de cinco anos.

O crescimento do número de cursos e de matrículas na modalidade EAD, bem como a flexibilização dos tempos e dos espaços de formação de professores, pode ser também observado em Santa Catarina. Esse conjunto de dados apresentados nos gráficos 1 e 2 nos permite inferir que a EAD é uma política de educação assumida pelo Estado brasileiro e que vem crescendo muito.

Se há um crescimento de matrículas de cursos na modalidade EAD, no caso dos cursos de Pedagogia presenciais mantidos pelas IES vinculadas à ACAFE pode-se observar um decréscimo, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3



Fonte: ABRAED

Em Criciúma, onde a UDESC se faz presente com o curso de Pedagogia na modalidade EAD, também observamos um decréscimo no curso de Pedagogia presencial da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. O gráfico 4 apresenta os seguintes índices de vestibular e de matrícula na última década:

A análise da expansão dos cursos de formação de professores na modalidade EAD requer uma reflexão sobre o modelo de sociedade em que estamos inseridos. A formação de professores realizada na modalidade EAD se insere na intersecção das chamadas sociedades disciplinar e de controle.

A sociedade disciplinar se caracteriza basicamente pela utilização de instituições de seqüestro que capturam¹⁴ os indivíduos para regular seus modos de ser e estar no mundo. As relações de poder são exercidas na e pelas instituições, e, no caso desta tese, interessa-nos destacar as universidades como instituições de captura dos indivíduos com tempos e espaços claramente definidos. Negri; Hardt (2003, p. 42) nos indicam que:

Sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma

¹⁴ Ainda que esta captura seja flexibilizada em termos de tempo e espaço, ela é ainda produtiva e positiva. Produtiva e positiva no sentido de que exerce relações de poder sem que o sujeito perceba, principalmente na modalidade EAD que propaga veementemente o “desenvolvimento da autonomia”.

rede de dispositivos ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se pôr para funcionar essa sociedade, e assegurar obediência a suas regras e mecanismos de inclusão e/ou exclusão, por meio de instituições disciplinares (a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a universidade, a escola e assim por diante) que estruturam o terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a “razão” da disciplina. O poder disciplinar se manifesta, com efeito, na estruturação de parâmetros e limites do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo comportamentos normais e/ou desviados.

A sociedade de controle estende para além das instituições a produção e regulação dos indivíduos. Entretanto, os tempos e espaços são mais flexíveis, uma vez que a produção dos indivíduos se dá em todos os lugares com o apoio das múltiplas tecnologias, conforme destaca Negri; Hardt (2003, p. 42-43):

Devemos entender por sociedade de controle, em contraste, como aquela (que se desenvolve nos limites da modernidade e se abre para a pós-modernidade) na qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais interiorizados nos próprios súditos. O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo da criatividade. A sociedade de controle pode, dessa forma, ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes.

Há que se considerar, todavia, que numa mesma sociedade pode se mesclar características da sociedade disciplinar e da sociedade de controle. Não há superposição e, menos ainda, substituição de um modelo por outro, mas sim uma complementaridade.

A escola moderna como instituição pública teve a tarefa social de preparar as gerações mais novas para viverem na modernidade. Influenciada pelos princípios do positivismo, a escola se reorganiza na forma de disciplinas curriculares contribuindo para a fragmentação e didatização do conhecimento. Essa fragmentação do conhecimento contribui para que o coletivo social também tenha uma visão atomística da realidade, ou seja, há uma escolarização do conhecimento e, por extensão, das percepções sobre a realidade que se transforma continuamente. O currículo, portanto, fixa, espacializa e temporaliza o conhecimento. A modernidade procurou estabelecer claramente as fronteiras entre conhecimentos e instituições com vistas à preparação do sujeito moderno para a sociedade disciplinar.

A escola moderna funciona como uma maquinaria altamente privilegiada para a

manutenção das relações de poder instituídas socialmente. Muitos autores e autoras se debruçam sobre os modos como as escolas se encarregam da produção do sujeito moderno, sobretudo os que buscam inspiração no pensamento foucaultiano, alcunhado por Ewald (1995) como um pensamento desconcertante. Veiga-Neto (2001, p. 109) assim se expressa:

[...] a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital.

Para que a escola produza eficazmente o sujeito moderno foi necessária a articulação entre os saberes sobre a infância, aprendizagem e desenvolvimento humano na instituição escolar. O objetivo dessa articulação de saberes é tornar a escola mais produtiva e menos “repressora” e também tornar os sujeitos mais produtivos e menos “passivos”.

No caso da EAD, há também a necessidade de se produzir uma rede de saberes que se entrelaçam para produzir sentido e significados sobre essa modalidade de ensino. Essa rede de saberes em construção busca tornar inteligível os adultos e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, a utilização das novas tecnologias para aperfeiçoar os processos educativos e tantos outros conceitos que pretendem consolidar a EAD. Como bem nos ensinou Foucault, a vontade de poder está vinculada a uma vontade de saber e vice-versa.

Foucault estudou como se produzia o sujeito moderno e que relações de poder lhe constituíam, entendendo as relações de poder como ações que se exercem sobre os outros ou sobre si mesmo. Não se trata apenas de relações que se exercem descendentemente, como é característico do poder soberano. Analisou também as relações de poder que se constituem ascendentemente e que se tornam mais produtivas e presentes, sobretudo, no poder disciplinar. Não um poder que age apenas sobre os corpos dos indivíduos, mas também um poder que “governa as almas”, ou ainda que produz a governamentalização. Foucault (2002, p. 64) esclarece que:

O que o século XVIII instaurou mediante o sistema de “disciplinarização para a normalização”, mediante o sistema de “disciplina-normalização”, parece-me ser um poder que, na verdade, não é repressivo, mas produtivo – a repressão só fica a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem.

Ao longo de seus estudos, Foucault colocou em evidência o biopoder, uma relação de

poder que vai agir sobre a vida, sobre a espécie humana e sobre cada indivíduo. Enquanto o poder disciplinar age sobre os indivíduos, o biopoder vai agir sobre as populações. Essa relação de poder quando assumida como a “gerência de Estado” da população, enquanto corpo político, é denominado como biopolítica. Negri; Hardt (2003, p. 43) destacam:

Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando. O poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. (...) A função mais elevada desse poder é envolver totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida.

Essas múltiplas facetas que as relações de poder assumem historicamente contribuem ao mesmo tempo para a homogeneização e individualização dos sujeitos, e, por extensão a sua regulação e a regulação social. Para Foucault (2000, p 288-289), as novas relações de poder não subsumem às anteriores:

Uma tecnologia de poder que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes.

De modo semelhante, a EAD imbuí e reconceitualiza algumas práticas da educação presencial. Nessa perspectiva de análise das relações de poder, Foucault destaca a importância das instituições de seqüestro. Essas instituições de seqüestro, tão bem descritas por Foucault (1987), contribuem para a produção de novas redes de saber/poder. É preciso lembrar que, na perspectiva foucaultiana, as relações de poder estão presentes em todo corpo social de forma capilarizada. A escola não foge a esta regra, principalmente por ser a instituição social que na modernidade deverá ser de todos, ou seja, ninguém deve “escapar da escola”. Com a EAD, a escola/ universidade passa a se fazer mais presente em nossas vidas por nos acompanhar em qualquer lugar onde estivermos. Conforme o modelo de EAD, podemos estudar, acessar, navegar de qualquer lugar onde tenhamos acesso à Internet. O governo das almas se presentifica ainda mais em cada indivíduo, tornando-o muitas vezes, governantes de si mesmos.

Para atingir este objetivo são produzidos novos *slogans* como “escola de todos”, “escola para todos”, “escola inclusiva”, entre outros. Essa rede de slogans também é utilizada

para justificar a necessidade de universalizar o ensino superior, utilizando como estratégia a educação a distância. A universalização, aqui entendida como massificação do ensino superior, pode contribuir para a produção da semiformação, uma vez que a aparente inclusão promove novas formas de exclusão. Não estamos nos posicionando contrariamente à ampliação da oferta do ensino superior no país, mas sim a favor de uma expansão qualificada em que a escola/universidade seja um lugar de encontro de diferentes culturas para formar cidadãos capazes de refletir criticamente o presente e que tenham sensibilidade e compromisso com a transformação social. A aparente inclusão e universalização do ensino superior podem ampliar cada vez mais os processos de exclusão social. Analisar criticamente a aparente inclusão pela universalização da educação superior implica a necessidade de estabelecer relações entre educação, tecnologias e aprendizagens.

As tecnologias foram muito enfatizadas na educação brasileira em diversos momentos históricos. Contudo, é na década e 60-70 do século passado que emerge a chamada Pedagogia Tecnicista. Inspirado na psicologia behaviorista, o Tecnicismo parte do pressuposto de que é possível prever, controlar e comportamento (aprendizagem) dos indivíduos. Basta identificar o melhor estímulo e logo se manifestará o comportamento (aprendizagem desejada). A identificação e produção do melhor estímulo requerem os melhores meios para alcançá-lo, ou seja, os materiais didáticos mais adequados para tal fim. No modelo tecnicista pode-se verificar a utilização de recursos didáticos como TV, rádio, retroprojetor, episcópio, que também se constituem materialmente como recursos tecnológicos. Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação emergiram diferentes tecnologias que nos possibilitam o acesso às informações que se transformam rapidamente. Marti (2003, p. 129) destaca que “as chamadas tecnologias da informação e comunicação que compreendem tanto os computadores quanto as novas possibilidades de armazenamento e transmissão da informação (digitalização, cabo, satélite), estão criando novos cenários econômicos e sociais”.

Os usos dessas novas tecnologias também se fazem presentes na educação, principalmente na modalidade EAD. Esse modelo de educação pressupõe que o sujeito assumira um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o que requer da escola a ampliação de seus referenciais teóricos para as suas práticas. Se no modelo tecnicista predominava um sujeito passivo, na EAD buscar-se-á novos referenciais teóricos, como o cognitivismo, para repensar o papel do sujeito no processo ensino-aprendizagem. Enquanto educadores, não podemos deixar de alertar para os encantamentos produzidos pelas novas tecnologias que propagam um modelo de educação moderno e comprometido com as necessidades do sujeito. Essa modalidade de ensino aparentemente garante ao sujeito autonomia para buscar

informações e construir conhecimentos. Sobre as relações entre informação e conhecimento, encontramos em Marti (2003, p. 132):

A existência da informação não garante o conhecimento. Para passar da primeira para a segunda é preciso pôr em andamento uma série de processos psicológicos de complexidade variável segundo os casos responsáveis por selecionar, armazenar, assimilar, comparar e conferir sentido às informações. Nesse processo, a pessoa (aluno, usuário, aprendiz) tem um papel ativo como criadora de conhecimentos a partir de informações.

Esta perspectiva de pensar o papel ativo do sujeito, tão enfatizada pelas teorias cognitivistas, é ampliada nos modelos educacionais que utilizam as novas tecnologias, sobretudo na EAD. Entretanto, nos textos que subsidiam a formação de professores para o uso de novas tecnologias, sobretudo aqueles veiculados pelo TV Escola, há uma “mistura” de teorias de aprendizagem que não condiz com a construção da autonomia. Há também discursos (rede de conceitos) que comparam educação a distância dita moderna, progressista, transformadora, dinâmica com o ensino presencial considerado como tradicional, reacionário, monótono, como se todo ensino presencial realizado no cotidiano das escolas não fosse interativo. Percebemos que, novamente, a educação assume uma perspectiva salvacionista, ou seja, as novas tecnologias resolverão todos os problemas da sociedade.

As novas tecnologias podem e devem ser utilizadas na educação escolarizada. Entretanto, não podem ser substitutivas de um modelo de ensino presencial que se constitui pelo seu movimento, interação, amorosidade, diálogo e conflitos que são próprios da construção do conhecimento. O aprendizado vai além dos escritos e das palavras, ele também se constitui na ambiência (escolar/universitária), pelos artefatos, pelos exemplos e pelas práticas que ali se constituem culturalmente. Na reportagem “**Primeiros pólos de apoio presencial gaúchos passam por verificação**”, é possível verificar que atualmente uma das ações assumidas pelo governo federal em se tratando da EAD é o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. Trata-se de um “programa que tem como foco principal expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos em nível médio, especialmente para o interior do estado e para as periferias metropolitanas”.

Num tempo em que as relações são mais flexíveis e as fronteiras estão mais fluidas - os sujeitos são incitados a assimilar a idéia de que não se aprende apenas na escola/universidade. Talvez falar em educação a distância concorra para a desterritorialização da escola/universidade. A escola deve dialogar com a realidade onde está inserida, mas o que se

questiona é o fato de que a tarefa de ensinar esteja em todos os lugares e ao mesmo tempo em lugar nenhum. Sommer (2003, p. 17) nos lembra que na modalidade EAD “é a escola que desterritorializa e com ela o confinamento, ou será que o confinamento se desloca para dentro de nossas casas?” Além do confinamento doméstico se constitui também unidades produtivas dentro de nossas próprias casas, conforme destaca Antunes; Alves (2004, p. 341):

Outra tendência que gostaríamos de apontar é a da expansão do trabalho em domicílio, permitida pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas. Por meio da telemática, com a expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, com o avanço da horizontalização do capital produtivo, o trabalho produtivo doméstico vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo.

Se ainda acreditamos na escola e no compromisso de contribuir para a formação de sujeitos que tenham autonomia de pensamento e de ação, não podemos deixar de manter a vigilância crítica para as práticas que, aparentemente, se mostrem transformadoras. A partir desse conjunto de reflexões somos desafiados a pensar sobre como as políticas públicas da educação estão alinhadas com a produção dos sujeitos e a regulação social.

2.2 As concepções sobre a formação de professores

Esta seção tem por objetivo apresentar as concepções de formação de professores colocadas em circulação por meio de pesquisas, publicações e eventos científicos. Essa multiplicidade de concepções produz discursos e práticas que se materializam também nas políticas públicas de formação de professores. Mas o que se entende por formação? Qual o papel do sujeito no processo de aprendizado profissional? Leitão (2004, p. 3) destaca que:

A palavra formação, devido a algumas práticas que nela são desenvolvidas, nos remete à idéia de dar forma, moldar, como se os outros – educadores, professores – fossem uma massa amorfa que só saísse desse estado a partir das informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras. Esse entendimento da formação como algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, por mais que sejam inovadores e atuais, é limitado e simplista. Mera ilusão de um poder que não quer ver a capacidade do outro de se apropriar, fazer próprio, reapropriar-se, na busca de um sentido que, em vez de superpor saberes, favoreça que os saberes de cada um se alarguem a partir de outros entendimentos e apropriações.

Formar professores é um processo que requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permitem ao futuro professor desempenhar a complexa tarefa de ensinar. Como profissional das interações humanas, os professores necessitam de conhecimentos sobre o ser humano e o seu processo de aprendizagem para que possam exercer o papel de mediador (TARDIF, 2003). Para tanto, recomenda-se que o futuro professor assuma o papel ativo no processo de seu próprio aprendizado aprendendo a ouvir e a compartilhar suas experiências com os demais sujeitos envolvidos no processo formativo.

No Brasil, a formação de professores passa a ser tematizada com mais ênfase a partir da década de oitenta do século XX. Diversos estudos e pesquisas foram produzidos na tentativa de contribuir para a produção de novos saberes docentes que é construída e constrói novos sentidos e significados para a docência. A literatura produzida sobre formação de professores é abundante e se desdobra em diversas temáticas e perspectivas de análise. Esta literatura, fruto de pesquisas, está intimamente relacionada aos condicionantes sociopolíticos que indicam novas nuances para a formação de professores.

Inicialmente, os estudos sobre a docência na década de 80 buscavam resgatar a dimensão sociopolítica do fazer pedagógico, pois o modelo tecnicista tão difundido na década de 70 incentivou a criação do chamado mito da neutralidade, que contribuiu para a produção da alienação do trabalho do professor. Essa análise foi fomentada pela crítica às pedagogias reprodutivistas e pela emergência das pedagogias críticas que denunciavam o processo de desprofissionalização dos professores.

Segundo Fontana (2000), era necessário, portanto, buscar um conjunto de características que definissem o “bom professor”, ou seja, uma “tipologia professoral” precisava ser delineada. Muitos pesquisadores investigando a formação de professores foram movidos por diferentes enfoques de pesquisa que identificam, classificam e hierarquizam os professores e as suas práticas. Muitos estudos foram produzidos para regular e modelar as teorias e práticas pedagógicas assumidas pelos docentes nos diferentes níveis de ensino. A produtividade desses estudos se torna ainda maior quando as pesquisas sobre a formação de professores assumem caráter prescritivo, ao dizerem como deve e como não deve ser a prática do professor.

Fontana (2000) nos lembra ainda de outros temas de estudo sobre formação de professores como: profissionalização do professor e vocação; competência técnica e competência política; relações de gênero; etnia e educação; a epistemologia subjacente à prática pedagógica; habilidades e competências; mal-estar docente, uso de novas tecnologias no trabalho docente, repercussões das políticas educacionais na formação acadêmica e

profissional dos docentes, formação inicial e continuada - que são produzidos para dar melhor visibilidade para a docência e ao mesmo tempo torná-la mais inteligível. Papi (2005, p. 26-27) destaca que há estudos sobre a formação de professores que tratam das relações entre proletarização e desprofissionalização:

Outra análise encontrada acerca do trabalho dos professores, é realizada a partir *do seu processo de trabalho*: a teoria da *proletarização*, de fundamentação marxista, que se baseia na semelhança entre o trabalho do professor e o trabalho dos operários. Segundo essa teoria, os professores, enquanto trabalhadores intelectuais do setor de serviços, estão passando por um processo de *desprofissionalização* que subtrai a autonomia, na medida em que diminui a qualificação desses profissionais e sua participação nas funções conceituais do trabalho são também diminuídas. A racionalização, que divide o trabalho e diminui a autonomia, pode provocar desqualificação e resistência por parte dos envolvidos, sendo que nas escolas ficam fortalecidas tarefas de supervisão e controle, bem como é incentivada a execução de currículos pré-determinados.

Essa diversidade de estudos sobre o professor constitui-se em indicadores da emergência de que um novo professor precisa ser “fabricado” para atender e fabricar novos alunos para novos tempos. A necessidade de repensar os modelos e concepções de formação de professores estabelecida pelas novas configurações das políticas neoliberais contribuiu significativamente para colocar os professores e a sua formação como protagonistas dos movimentos de reforma educacional.

Genericamente os percursos metodológicos utilizados são qualitativos, predominando a pesquisa-ação; a pesquisa participante; a etnografia; observação; representações sociais e mais recentemente a memória, história de vida e a análise do discurso para “dar conta” dos estudos que abordam a subjetividade e construção de identidades. Essa multiplicidade de enfoques teórico-metodológicos nos indica o quanto é complexa a tarefa de formar professores. Há, portanto, uma infinidade de olhares para a docência a partir de diversas teorias e trilhas investigativas que são resultados de significações já construídas, mas também produtoras de novas resignificações. Cunha (s/d, p. 6) nos diz:

A temática da formação de professores, como é possível verificar, provocou diferentes abordagens e exigiu desdobramentos na sua análise e compreensão. As exigências de profissionalização reabriram as reflexões específicas sobre a formação continuada dos docentes de todos os níveis e estas provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Ambas continuam exigindo esforços e estimulando o espírito investigativo de todos nós. Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável como inexorável é a idéia de processo na condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel da formação de professores.

Como já destacamos anteriormente, a educação é um processo constituído pelos condicionantes sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Em diferentes momentos históricos a educação assume uma diversidade de papéis. Com a modernidade houve uma significativa ampliação das escolas e do acesso das classes sociais à escolaridade. A educação, que era um privilégio dos nobres e religiosos, passa a ser estendida para todas as classes sociais, uma vez que o processo de desenvolvimento inspirado na lógica capitalista assim o recomendava. A universalização da educação contribuiria para formar o novo homem para os novos tempos capaz de responder as novas demandas sociais. Com o enfraquecimento da Igreja e fortalecimento da ciência e da técnica a educação foi assumida e reorganizada pelo Estado. Garcia (1999, p. 72) afirma que:

A institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e econômica de mão-de-obra “qualificada” ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo.

Esse processo de ampliação e universalização da escola permitiu a construção de instituições encarregadas da formação de professores. Aumenta-se quantitativamente as escolas e constitui-se a necessidade de se ter mais professores. O próprio conceito de formação é bastante diverso por sustentar-se numa multiplicidade de concepções de homem, educação e sociedade.

Ao revisitar os autores que tratam da formação de professores nos damos conta de que esta temática constitui e é constituída por uma rede de outras temáticas. Inspirado em Rodríguez Diéguez, Garcia (1999, p. 22) afirma que a formação é uma “atividade intencional que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. Para tanto, Garcia aponta um conjunto de princípios que podem nortear a construção de projetos pedagógicos de formação de professores. Alguns destes princípios são importantes para nossa reflexão sobre a formação de professores. Inicialmente Garcia (1999, p. 27) destaca que a formação de professores é um contínuo:

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir.

Além de compreender a formação de professores como processo que não se encerra

com a formação inicial, é necessário pensar em projetos educativos que estabeleçam a ligação entre “a formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (GARCIA, 1999, p. 27). Muitos dos cursos de formação de professores enfatizam em seus currículos demasiadamente o processo ensino-aprendizagem (ora conteúdo, ora forma) e esquecem que o futuro professor irá trabalhar numa instituição que tem uma história, regras, valores e normas que caracterizam a cultura escolar.

Outro princípio destacado por Garcia (1999, p. 27) é a “integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores”. É fundamental que a compreensão de como se produziu historicamente o conhecimento (conteúdos acadêmicos e disciplinares) seja acompanhada de como ensinar este conhecimento (conteúdos didático-pedagógicos). Entretanto, a transposição didática não pode comprometer a cientificidade do conhecimento produzido pela ciência.

A integração teoria-prática constitui para Garcia (1999, p. 27) um outro importante princípio a ser considerado nos projetos pedagógicos de formação de professores. Ao integrar teoria e prática os professores em formação começam a perceber as contradições, os limites e as potencialidades do seu trabalho. A suposta separação entre teoria e prática, entre quem pensa e quem faz, entre o discurso e a prática, possibilita a construção de uma visão da profissão idealizada. Desse modo, é possível buscar “o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”. (GARCIA, 1999, p. 27).

Outros autores também trazem importantes contribuições para refletirmos sobre a formação de professores como, Tardif (2003), Tardif; Lessard (2006), Tardif; Lessard; Gauthier (s/d), Popkewitz (1997, 2002), Moraes (2003), Contrerás (2002), Laval (2004).

A leitura da obra **A autonomia de professores** de Contrerás nos ajuda a pensar sobre o papel do professor no seu processo de formação profissional. O próprio autor destaca que nesta obra busca explorar a “autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente”. (2002, p. 32)

A possibilidade de pensar na autonomia nos indica que os professores são sujeitos que constroem visões de mundo e de sua própria profissão. Todavia, Contrerás explica que o processo de proletarização de professores conduz “os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia”. (CONTRERÁS, 2002, p. 33) O processo de proletarização é potencializado pela racionalização do trabalho docente que se explica pelos seguintes conceitos-chave:

Deste modo, os conceitos-chaves que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são: a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre os quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e à decisão do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERÁS, 2002, p. 35)

A crescente racionalização do ensino produz um sistema de gestão do trabalho de professores que favorece o controle e constitui barreiras para a construção de sua autonomia. Esse sistema de gestão racionalizada do trabalho docente passa por estratégias de intensificação que aparentemente parecem como aumento de responsabilidades e se traduz como a ideologia do profissionalismo:

Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. Assim, embora tenha crescido sua dependência de experts e administradores na fixação do currículo, tiveram de dominar uma nova gama mais ampla de habilidades técnicas, as quais proporcionam uma legitimidade especial a seu trabalho por estarem fundamentadas em conhecimento científico ou em procedimentos “racionais”, concentrando sua responsabilidade em tais tarefas e aceitando que isso exija uma dedicação maior. (CONTRERÁS, 2002, p. 40)

Nesse sentido, professores deixam de ser protagonistas/autores de seu próprio trabalho e passam a ser consumidores de métodos, técnicas e conhecimentos que não participaram ativamente da sua construção. Quando os professores constroem com autonomia sua metodologia de trabalho, percebem que este processo é condicionado por diversos fatores, portanto, essas construções são políticas e ideológicas:

A consciência de estar num âmbito de atuação com um claro componente político está também em relação com outro aspecto: o da significação política sob a qual se desenvolve a prática educativa. Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. (CONTRERÁS, 2002, p. 81)

Na compreensão de que a educação é uma prática sóciopolítica que intervém na realidade está implícita a tese de que a autonomia é também um processo de emancipação intelectual. Não há, portanto, autonomia sem que o professor seja sujeito de sua prática pedagógica:

[...] a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica

pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. Esta posição crítica, ao transformar-s em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola. (CONTRERÁS, 2002, p. 204)

Os cursos de formação de professores muitas vezes não propiciam esta visão da participação, da autonomia, emancipação e construção de conhecimentos compartilhadamente e, desse modo, reproduzem um modelo de formação marcado pela racionalidade técnica. Giroux (1997, p. 163) nos lembra que:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula.

A racionalidade técnica desconsidera os saberes que os professores constroem ao longo do exercício da profissão e, ao mesmo tempo, contribui para a consolidação de uma pedagogia do gerenciamento, conforme explicita Giroux (1997, p. 160):

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares. [...] O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, “como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo de estudantes diplomados dentro do tempo designado”. A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de aluno.

Tardif (2003, p. 31) afirma que “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber a outros”. Essa

provocação feita por Tardif nos indica que as pesquisas que tratam da formação de professores não podem ignorar o que pensam os docentes sobre si e sobre o trabalho que desenvolvem. Não podem, portanto, ignorar que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2003, p. 36)

A prática docente coloca em movimento esse conjunto de saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos. Os saberes disciplinares são os que “emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes.” (TARDIF, 2003, p. 38) Os saberes curriculares manifestam-se “sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.” (TARDIF, 2003, p. 38) Os saberes experienciais são aqueles construídos na prática profissional, pois eles “brotam da experiência e são por ela validados.” (TARDIF, 2003, p. 39). Para Tardif (2003, p. 50), os saberes experienciais possuem três objetos:

a) relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras, eles não são nada mais do que as condições da profissão.

Compreender que os saberes experienciais são constituídos na vivência profissional é de fundamental importância para que as universidades possam reavaliar seu projeto pedagógico de formação de professores que se estende por toda vida do docente. A própria inserção do docente no ambiente profissional possibilita algumas descobertas:

Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns lugares, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível”). (TARDIF, 2003, p. 51)

No exercício profissional, os professores aprendem a ensinar em situações concretas e contribuem para a transformação da realidade do qual é sujeito, e ao fazê-lo também se transformam:

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”, de fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma

vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”. (TARDIF, 2003, p. 57)

O conjunto de reflexões apresentado por Tardif nos leva a crer que a formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, uma vez os seus saberes são plurais e heterogêneos:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2003, p. 61)

Estudar a formação de professores nos impõe a necessidade de resgatar a categoria de professores como intelectuais que são autores de sua prática a partir da reflexão teórica permanente que realizam:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161)

Esse é o desafio que está colocado – construir práticas de formação de professores que lhes dêem subsídios teórico-práticos para exercerem o papel de intelectual crítico-transformador (GIROUX, 1988). Essa tarefa conforme explica Giroux lhes permite superar a razão instrumental e compreender a tarefa educativa como condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais.

2.3 Formação e profissionalização dos professores: as políticas e as práticas

Slogans são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam idéias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos slogans [...] resida em que, na verdade, escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam

entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo. (CONTRERÁS, 2002, p. 23)

Iniciamos esta seção com uma reflexão que consideramos oportuna para discutir as políticas de formação de professores no cenário brasileiro, a necessidade de pensar criticamente sobre os “slogans” presentes no debate educacional. Os “slogans”, além de esconderem as contradições sociais, contribuem para sua legitimação na medida em que são utilizados repetidamente sem esclarecer, de fato, o seu significado. Funcionam como “recurso de poder por parte de quem tem o controle da palavra pública (políticos e meios de difusão, mas também intelectuais e acadêmicos)”. (CONTRERÁS, 2002, p. 24)

Historicamente a educação escolar tem sido utilizada como um dos mecanismos de regulação social, tão bem descritos por Popkewitz (1997). Isso significa que determinado projeto de sociedade está alinhado a um projeto de educação e, por extensão, de formação do sujeito. Os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais determinam os contornos que a educação deve assumir. Em tempos de globalização este processo de regulação social fica mais forte e, ao mesmo tempo, menos evidente. Fica mais forte pelas intenções do capital, manifestadas nas políticas públicas para a educação, e menos evidente porque há uma apropriação de discursos críticos por governos neoliberais para o aperfeiçoamento do capitalismo.

Diferentes “slogans” contribuem para dificultar a compreensão dos processos de regulação social da educação, nas suas múltiplas manifestações, especialmente a formação de professores. Podemos evidenciar este processo de regulação social da formação de professores pelo crescente número de publicações sobre a temática. A chamada “profissionalização docente”, “professor reflexivo” e tantas outras expressões podem caminhar na direção de tornar o trabalho do professor cada vez mais produtivo.

Ao mesmo tempo em que se diz que as políticas públicas da educação investem na “profissionalização” dos docentes para melhorar a qualidade da educação, o que se evidencia é um conjunto de práticas que contribuem para precarizar o trabalho do professor. Essa precarização do trabalho do professor pode estar sendo gestada nos cursos de formação, sobretudo naqueles que se organizam na modalidade a distância. Sabemos que também cursos na modalidade presencial podem ser precarizados, principalmente quando a formação de professores passa a ser um grande negócio que gera lucro e competitividade entre as instituições de ensino superior. Com a implantação da LDB 9394/96 houve uma grande expansão do ensino superior no Brasil, alavancada principalmente por instituições de ensino

superior privadas. Em alguns estados brasileiros, a oferta de vagas das instituições de ensino superior públicas e privadas já é maior que o número de alunos formados no ensino médio. Como as universidades privadas são sustentadas pelo pagamento de mensalidades, logo se institui uma série de mecanismos para aumentar as matrículas e, conseqüentemente, prover os recursos para o financiamento das universidades.

As estratégias adotadas para a manutenção dos orçamentos variam de instituição para instituição, mas o que se assemelha é o movimento de redução de custos e investimentos na criação de novos cursos de graduação para atender às exigências do mercado em termos de novas profissões e, ao mesmo tempo, conquistar mais alunos. Além disso, há também um forte investimento em cursos superiores na modalidade EAD, especialmente aqueles destinados à formação de professores, uma vez que no Brasil há um grande número de professores atuando na Educação Básica sem formação em nível superior.

“Slogans” e conceitos como reforma, flexibilização, habilidades, competências, profissionalização são disseminados pela produção de uma farta literatura e pelos encontros destinados à reflexão das Políticas da Educação. Esses “slogans” funcionam como lentes para olhar a realidade e podem contribuir para a redefinição de novos contornos para o mundo do trabalho e para a educação. Frigotto (1995, p. 25) destaca que:

A educação quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Nos anos 90, o Brasil vivencia uma série de mudanças produzidas a partir de múltiplas intersecções sociais, políticas, econômicas e culturais que também refletem as profundas transformações produzidas mundialmente. As rígidas formas de organização espaço-temporal instituídas pela Modernidade e presentes nas diferentes esferas da organização social, sobretudo nas relações entre capital e trabalho, estão se tornando cada vez mais flexíveis, móveis, líquidas, voláteis e transitórias. A pedagogia das competências pode contribuir para a superação das rígidas formas de organização social, conforme ilustra Maués (2003, p. 107):

Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida.

A revolução eletrônica, nas palavras de Pérez Gómez (2001, p. 12), também contribuiu para a produção de um novo cenário social, político, econômico, histórico e cultural:

A revolução eletrônica que presidiu os últimos anos do século XX parece abrir as janelas da História a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais; enfim, um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. Uma vida presidida pelos intercâmbios à distância, pela supressão das barreiras temporais e pelas fronteiras espaciais. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos deve corresponder um novo modelo de escola.

A necessidade de responder à nova ordem pressupõe a produção de políticas educacionais capazes de fabricar sujeitos para viverem harmonicamente na sociedade do conhecimento, que é um outro slogan moderno. A sociedade do conhecimento imprime aos sujeitos a necessidade de continuar permanentemente aprendendo. Giddens (1998, p. 35) reafirma estas idéias quando nos diz que:

Os governos precisam enfatizar a educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo programas educacionais que se iniciam desde os primeiros anos de uma pessoa e prosseguem até tarde em sua vida. Embora o treinamento para habilidades específicas possa ser necessário para a maioria das transições em emprego, mais importante é o desenvolvimento de competência cognitiva e emocional.

Atualmente está em discussão a proposta de Reforma Universitária no Brasil. Diferentes segmentos da sociedade civil foram sensibilizados pelo governo federal para produzir documentos com sugestões para serem incorporadas na proposta de reforma da educação superior brasileira. Um dos segmentos que prontamente atendeu à solicitação do governo federal foi a Confederação Nacional da Indústria, que congrega entidades como SENAI, SESI e IEL¹⁵. O documento intitulado “Contribuições da Indústria para a Reforma da Educação Superior”, apresentado em 2004, explicita a necessidade de se articular as políticas da educação superior com os interesses do mercado.

O documento propõe um modelo de educação superior para o Brasil com as seguintes características: universalização do ensino superior com qualidade; interação com a sociedade e setor produtivo, capacidade de reconhecer outro locus de aprendizagem, conteúdos programáticos apropriados às demandas da sociedade, desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para facilitar a educação continuada, fomento à inclusão

¹⁵ Sigla que denomina Instituto Euvaldo Lodi. Trata-se de uma instituição que funciona como agência de integração de estagiários matriculados em cursos superiores com o mercado de trabalho.

digital.

Além disso, as universidades devem reduzir a evasão de alunos matriculados por meio da oferta de cursos adequados às necessidades do mercado e flexíveis do ponto de vista de tempo, local e espaço. Evidencia-se, portanto, o interesse dos empresários em valorizar cursos de formação na modalidade EAD quando destacam a necessidade de “ampliação da oferta de educação à distância em níveis de graduação e pós-graduação”. (p. 21) Essa ampliação da oferta de cursos na modalidade EAD será facilitada pela criação da Universidade Aberta do Brasil. Os cursos na modalidade EAD, ofertados de forma aligeirada, também oportunizam a certificação dos profissionais por competência. Portanto, a EAD também responde positivamente aos interesses do capital.

Fica claro que esse segmento da sociedade entende que assim como o capital se reorganiza rapidamente, a educação em suas múltiplas formas também deve se reorganizar. Essa reorganização do campo da educação se dá pelos movimentos de reforma que funcionam como produtores de discursos que levariam ao progresso por meio de estratégias de regulação social. Popkewitz (1997, p. 13) nos diz que:

Prefiro usar o conceito de regulação social mais do que controle social para enfatizar os elementos ativos do poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas. Além disso, estou interessado nas formas específicas e regionais através das quais o poder afeta e produz relações sociais dando menos ênfase às questões de origem final do poder, como o capitalismo ou a industrialização.

Ao se filiar ao pensamento de Foucault, Popkewitz enfatiza que os movimentos de reforma educacional funcionam como estratégias de poder que produzem o chamado sujeito moderno. Assim, no início do século XIX, a reforma produzida na Europa tinha como objetivo central “ajudar os pecadores a encontrarem o caminho da salvação” (1997, p. 22). Em meados do século XX, os movimentos de reforma passam a preocupar-se com “a aplicação dos princípios científicos como meio para alcançar o esclarecimento social e a verdade”. (1997, p. 22) Portanto, os movimentos de reforma historicamente procuram estabelecer uma nova ordem, uma nova forma de ser, estar, pensar e agir neste mundo. Para Popkewitz (1997, p. 235):

O estudo da reforma escolar pode ser comparado a um fino tecido de muitos fios. A sua resistência não reside no fato de algumas fibras ocuparem todo o seu comprimento, mas nas relações sobrepostas, entrelaçadas como os vários fios. As práticas de reforma não são somente as práticas imediatamente disponíveis para a inspeção, mas uma composição que transcende as linhas das pessoas em particular e dos eventos, enquanto elas interagem ao longo do tempo.

É perceptível assim que o desenvolvimento científico das diversas áreas de conhecimento foi motivado pela emergência de um novo modelo econômico, social, político e cultural, que requeria um sujeito escolarizado para colocar em funcionamento a chamada modernidade. Para tanto, foi necessário ampliar e democratizar o acesso à escolarização, pois:

Fixados na retórica da reforma, os padrões de escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele. O poder, no sentido positivo, reside no complexo de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais. (POPKEWITZ, 1997, p. 22)

A produção dessas identidades requer que a escola reveja a reorganização do currículo, entendido como artefato sócio-histórico que dá a condição, a medida para que o sujeito seja posicionado na realidade. O currículo é, portanto, uma arena de debate onde múltiplas idéias estão circulando e onde múltiplas vozes constituem diferentes discursos que resignificam a realidade e as identidades que aí se colocam. Para a compreensão dos processos de reforma educacional, Popkewitz estabelece alguns conceitos ou princípios de análise como: esclarecimento, regulação social e progresso, que assumem o caráter de regimes de verdade. Esses regimes de verdade são “regras e padrões através dos quais o indivíduo define o que é bom e o que é mau, razoável ou não, racional, irracional e não relacional”. (1997, p.24)

A reforma educacional foi acompanhada pelo conceito de mudança, aqui entendida como organização e controle do comportamento do professor. Isso significa que os movimentos de reforma educacional têm como problema a “gestão da mudança social”, que envolve a produção de um aparato de saberes/instrumentos que articuladamente lhe sustentam:

A formação dos professores, a pedagogia moderna, a organização escolar e as ciências da educação surgiram e se combinaram com estes desenvolvimentos materiais, produzindo características específicas que vieram a existir juntamente com a escola de massa: livros textos, quadros negros, equipes hierarquizadas e uma ocupação por gênero. (POPKEWITZ, 1997, p. 31)

A reforma educacional traz consigo novas tecnologias produzidas para organizarem,

supervisionarem e avaliarem os professores e alunos. Essas tecnologias produzem relações de poder que agem na macroestrutura do Estado e na microestrutura do indivíduo. Popkewitz está muito mais preocupado com a produtividade do poder do que com a coerção, pois “o poder não pode ser visto como totalmente onipresente, mas como parte da arquitetura que tem lugar nos campos sociais”. (POPKEWITZ, 1997, p. 39)

Na modernidade, a disseminação da instituição escolar esteve atrelada ao projeto iluminista que propagava uma sociedade melhor e mais justa. Novas práticas foram utilizadas para individualizarem os sujeitos:

A individualização foi combinada com novas formas da pastoral que fez da confissão um fato secular. O conhecimento de si mesmo precisava ser organizado e supervisionado por uma profissionalização das relações sociais, a psicologia, uma invenção da modernidade, e uma disciplina básica para a definição de novos padrões de supervisão da individualidade. (POPKEWITZ, 1987, p. 39)

Refletindo sobre o que Popkewitz descreve evidencia-se o papel da escola, que tem a pedagogia como campo de saber que regula os indivíduos para viverem na modernidade. Esse processo de regulação social passa pelas práticas de confissão que requerem ao sujeito falar de si mesmo como é comum em algumas práticas de auto-avaliação realizadas pela escola. Além disso, as práticas de confissão também contribuem para que se produza o conhecimento de si, pois somente pode governar e governar a si mesmo quem se conhece. Assim a pedagogia, apontada pelo autor, atua como uma forma de regulação que vincula o cidadão ao Estado, ou seja, funciona como uma das estratégias de governamentalização.

De modo geral, o problema de governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo; [...] problema do governo das almas e das condutas; [...] problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI. (FOUCAULT, 1993, p. 277)

Para que a governamentalização se estabelecesse, entre vários mecanismos utilizados, os professores foram chamados a promover o desenvolvimento de seus alunos para viverem civilizadamente na sociedade. A pedagogia do final do século XIX inseriu os professores e as crianças em novas práticas de discurso. As práticas de discurso sobre aprendizagem e ensino estabeleceram uma transformação dos conceitos sobre disciplina do sujeito. Assim se constituíram campos de saberes que deram visibilidade à infância, à aprendizagem e ao ensino. A psicologia tornou-se um dos campos de saber mais presente na Pedagogia por

descrever o desenvolvimento infantil, explicar os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que só é possível governar aquilo que é conhecido. Entretanto, ao enfatizar a dimensão do indivíduo, a pedagogia se afastou da sociologia que muito contribuiu para pensar os processos educativos, tomando a psicologia como unidade de medida para a reforma educacional e definição dos modos de ser professor. A psicologia torna-se, portanto, um saber que se coloca na esteira do poder. Laval (2004, p. 15) nos lembra que o sujeito:

[...] em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se esperava assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele “se autodiscipline”, não acontece sem um certo aumento do saber.

Genericamente encontramos nos textos que tratam da EAD as influências das psicologias, sobretudo daquelas que se intitulam como cognitivistas. Busca-se nestes textos sustentar a tese de que a EAD pode ter qualidade quando supera o enfoque behaviorista tão presente nessa modalidade de ensino. Possivelmente as atividades de aprendizagem propostas nos cursos na modalidade EAD possam se sustentar ora no modelo behaviorista ora no modelo cognitivista. Contudo, o fato de um curso na modalidade EAD requerer um planejamento de atividades bem descritas, uniformes e passíveis de serem monitoradas configura muito mais uma abordagem de ensino behaviorista do que cognitivista.

As práticas realmente intensificaram a supervisão e a regulamentação. Houve um aumento da rotina de planejamento do professor já que as aulas deviam ser avaliadas na base de sua conformidade com passos pré-estabelecidos para a sua organização. Os procedimentos de monitoramento aumentaram durante o ano escolar para assegurar que os professores seguissem os passos pré-estabelecidos. Neste caso, as implicações da reforma para o controle do ensino foram obscurecidas pelas práticas de reforma em si. (POPKEWITZ, 1997, p. 135)

Nos cursos na modalidade EAD podem ser evidenciadas diversas práticas de supervisão, regulamentação e planejamento, passos pré-estabelecidos, monitoramentos e controle, pois são esses elementos que a priori garantiriam a qualidade do ensino.

As reformas educacionais, ao utilizarem os chamados “discursos científicos”, pretendiam dar legitimidade às mudanças por elas colocadas, estabelecendo padronizações que deveriam ser supervisionadas periodicamente. Portanto, ao reformar a educação pretendeu-se também reformar o “pensamento do professor” e, por extensão, o pensamento de seus alunos. Para tanto, muitas pesquisas sobre formação de professores inspiradas nos princípios do construtivismo piagetiano foram realizadas para compreender o processo de

construção da docência. Novamente, há uma reificação da psicologia e tudo se reduz à dimensão do indivíduo. Essa tese é reafirmada com os novos slogans presentes nos discursos produzidos por experts, discursos sobre formação de professores, como profissionalismo, professor reflexivo e eficiência, que dão sustentação ao discurso instrumental da reforma:

O discurso instrumental da reforma confere credibilidade aos especialistas universitários que tenham dominado os novos códigos da administração. O “novo” líder do corpo docente é aquele que assiste a todas as manifestações e reuniões dos comitês sobre formação de professores. É tarefa do especialista decifrar os códigos administrativos para os colegas, organizar comitês para acompanhar os processos de implementação e viajar para discutir os códigos em reuniões com outros corpos docentes. (POPKEWITZ, 1997, p. 212)

Assim, o discurso instrumental da reforma produz efeitos sobre os sujeitos, uma vez que constitui “tipologias professorais”, pois as “reformas escolares pretendem impor imagens dos tipos ideais de profissionais no trabalho e subjetividades de professores” (POPKEWITZ, 1997, p. 240). Em outras palavras, o caráter prescritivo das pesquisas sobre formação de professores estabelece perfis de como ser “um bom professor”.

A qualidade da educação pressupõe o investimento na formação de professores e ao mesmo tempo das suas condições de trabalho. Entretanto, as políticas governamentais emanadas pelo “estado regulador” desregularam a formação inicial de professores e estabeleceram programas de formação continuada em forma de “pacotes”.

Neste contexto, o estado brasileiro acolheu a contribuição de muitos pesquisadores estrangeiros, dentre os quais Contrerás, que tematiza em seus estudos a formação do professor autônomo. As contribuições para pensar a autonomia de professores são fundamentais na medida em que se instrumentaliza-os para o exercício da resistência crítica. A educação como prática social produz e reproduz a sociedade que temos, mas pode também produzir a sociedade mais humana, justa e fraterna que buscamos. Pimenta (apud CONTRERÁS, 2002, p. 17) nos acompanha nesta reflexão quando nos diz que:

Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola nesta ótica tenderia a desaparecer porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo. Nessa perspectiva a educação se resolveria colocando os jovens e as crianças diante das informações televisivas e internéticas. Portanto, o professor também poderia ser dispensado, o que resulta em economia para o Estado. Algumas pesquisas sobre esse sistema têm revelado que os resultados dessa pesquisa empobrecem significativamente a qualidade da aprendizagem operando uma nova forma de exclusão social pela inclusão quantitativa no processo de escolaridade.

Esse processo de aceleração da difusão de informações pelos meios de comunicação

coloca para a escola e as universidades o desafio de implementar ações em que os alunos tenham oportunidades de utilizar as diferentes tecnologias para o acesso às informações. Todavia, a escola trabalha com a perspectiva do conhecimento que requer um planejamento de atividades de ensino interativas que dêem conta deste objetivo. Quando Pimenta destaca a dispensa de professores, poderíamos acrescentar talvez a sua substituição por tutores, orientadores de aprendizagem, facilitadores. Essa diversidade de nomenclaturas para uma atividade pode contribuir para a sua descaracterização como profissão.

No que tange às condições de trabalho cada vez mais precarizadas pelas políticas neoliberais, os professores passam a buscar novas qualificações, diminuindo e aligeirando a formação inicial e enfatizando e prolongando a formação continuada.

Neste cenário, Sandoval (apud CONTRERÁS, 2002, p. 18) alerta que “são ilusórias as propostas de baratear a formação [...] em licenciaturas rápidas ou curtas, que são apenas um verniz que dá títulos na educação superior”. É nesse sentido que a precarização dos processos formativos se liga à precarização das condições de trabalho, e vice-versa. As novas configurações do mundo do trabalho empreendidas pelos neoliberais contribuem para redimensionar a identidade profissional dos professores.

De modo geral, os movimentos de reforma educacional não partem das necessidades da escola e de seus profissionais. A reflexão coletiva sobre as práticas que se materializam no cotidiano escolar pode contribuir para a produção de transformações da realidade que tanto almejamos. Contudo, os movimentos de reforma educacional insistentemente têm desconsiderado a experiência de vida dos profissionais da educação por se fazerem fora das instituições educativas, esquecendo que a transformação da escola movida pelo trabalho coletivo de seus profissionais se constitui como uma das possibilidades de construir uma nova qualidade para a educação. Desse modo, concorre-se para a precarização da formação de professores, uma vez que não se investe na produção de relações de trabalho que envolve participação, trabalho coletivo e desenvolvimento da autonomia. Para Basso (1998, p. 2), o trabalho do professor é um processo contínuo que pressupõe a análise das questões objetivas e subjetivas que lhes constitui:

O trabalho docente concebido como uma *unidade* é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar,

preparação de aula etc - até a remuneração do professor.

Analisar o trabalho dos docentes considerado como unidade possibilita romper com a cultura de isolamento vivida por professores no seu contexto de trabalho. Logo, o movimento de reforma da formação de professores pode também contribuir com o rompimento dessa cultura de isolamento na medida em que parte das necessidades da escola e dos professores. Entretanto, os movimentos de reforma produzidos no Brasil constituem-se em novos mecanismos para que o Estado possa garantir a “eficiência” da educação como privatização, publicização e terceirização. No campo da educação também é perceptível o movimento de reforma. Shiroma; Evangelista (2003, p. 87) nos dizem que:

Os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da “crise educacional”, nela distinguindo dois pólos: um relativo à prática escolar e seus correlatos – livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno e outro relativo à formação docente.

A centralidade da crise educacional ora nas práticas escolares e seus correlatos, ora na formação de professores indica que a percepção do Estado brasileiro não dá conta da compreensão dos condicionantes sociopolíticos que definem a educação. Subentende-se que somente a aquisição de materiais pedagógicos e investimentos na formação de professores resolveriam todos os problemas da educação.

Assim é possível perceber que o projeto de educação revela também o projeto de homem e de sociedade que se deseja construir, ou seja, o conjunto de políticas públicas adotadas pelo Estado e suas respectivas instituições contribuem para a manutenção de certos consensos muitas vezes comprometidos com o *status quo*. A educação a distância, como política de formação de professores, também revela o projeto social que se pretende materializar em determinada sociedade.

A discussão sobre a formação de professores nos anos 90 do século passado foi marcada por muitos tencionamentos entre o Estado e sociedade civil, representada por diversas entidades representativas que congregam educadores dos diferentes níveis de ensino de todo país. Esses tencionamentos surgiram por conta da tentativa de transposição das estratégias de reorganização do capital, apontadas anteriormente, para o campo da educação. Essas transformações se deram pelo conjunto de ordenamentos legais traduzidos na forma de pareceres, resoluções, portarias, decretos que desdobram a LDB 9394/96 e lhe dão

sustentação. Enquanto dispositivo legal inserido no aparelho jurídico, a LDB contribuiu para o estabelecimento e legitimação do redesenho de políticas educacionais do Brasil.

Ao estabelecer que até o final da década da educação (1996-2006) todos os professores fossem portadores de diploma de curso superior, a LDB 9394/96 contribuiu para a proliferação de cursos de Pedagogia em todo país. Maués (2003, p. 99) destaca que a universitarização, ou seja, a exigência de cursos superior para os professores relaciona-se com outros elementos presentes nos movimentos de reforma educacional:

Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação da experiência, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. As reformas em curso têm, de modo geral, contemplado tais aspectos.

Essa interpretação da legislação ampliou o espaço para a consolidação dos Institutos Superiores de Educação, que seriam o lócus indicado pela legislação para a formação de professores. Isto se tornou mais evidente com a promulgação do decreto 3276/99, que definia o Instituto Superior de Educação como o exclusivo espaço de formação inicial de professores.

A promulgação desse decreto provocou uma grande mobilização nacional das universidades, em especial de seus cursos de Pedagogia no sentido de se contrapor à posição do executivo nacional que tornava os espaços de formação de professores múltiplos e com características cada vez mais “empresariais”. Alastram-se e diversificam-se os espaços institucionais por todo país, pois a formação de professores passa a ser um grande nicho de mercado, ou seja, “escola como mercado, saber como mercadoria, aluno como consumidor e professor como fornecedor de serviço” (MORAES, 2003, p. 95).

Os espaços de formação também assumem o caráter empresarial na modalidade EAD. Para Sousa Santos (2004, p. 31), “o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizado o uso de tecnologias pedagógicas *on line*”. Geralmente, os “usuários” são atraídos para estes cursos de formação por serem “mais rápidos, baratos” e por não exigirem presença física. Esses cursos enfatizam como atividade acadêmica prioritária o ensino e se colocam como “instituições que têm vocação para o ensino”. Há uma tentativa de substituição do conceito de universidade pelo conceito de ensino superior para que se possa dar abrigo às diferentes modalidades de instituições que ofertam cursos de graduação e para diminuir as resistências para a criação dos Institutos Superiores de Educação. Inspirada no pensamento de Hirtt, Maués (2003, p. 97) destaca que as reformas educacionais nos diversos países do mundo

possuem alguns pontos comuns:

[...] desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com a educação e a justificativa de todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego.

Pela legislação que criava os Institutos Superiores de Educação, havia indícios de que somente o ensino daria conta da formação de professores. Havia também menor exigência em termos de titulação de professores, produção científica e outros critérios avaliativos para a autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos superiores. Portanto, se configurava uma tendência ao “aligeiramento” e o rebaixamento das exigências para a oferta de cursos superiores destinados à formação de professor. A ênfase na chamada “capacitação em serviço” utilizada para certificar os professores que estão no exercício da docência contribuiu para transformar o pedagogo num “tecnólogo do ensino” que deve se aperfeiçoar ao longo da vida. Moraes (2003, p. 152) lembra que:

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de “aprendentes”. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida.

O argumento principal para justificar o decreto 3276/99 era o fato de que as universidades, através do seu academicismo, não conseguiam dar conta da formação inicial de professores, pois preparavam muito mais seus acadêmicos para a pesquisa do que para a docência. Portanto, para superar o suposto academicismo foi preciso retirar das universidades a possibilidade de formar professores, transferindo legalmente essa função para os Institutos Superiores de Educação. Esse instituto seria a “panacéia” capaz de resolver todas as mazelas da formação inicial de professores. Ao discutir a questão da universitarização, Maués (2003, p. 100) ressalta:

A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos.

A discussão da formação inicial de professores era tencionada pelo FORGRAD¹⁶, ANFOPE¹⁷, CNTE¹⁸ e outras instâncias representativas que se posicionavam contrários à medida adotada pelo MEC. Nos bastidores circulava a idéia de que somente parte do CNE¹⁹ aprovava a medida adotada pelo governo e que o decreto produzia o esvaziamento das discussões realizadas pela Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, que tinha a tarefa de produzir as diretrizes curriculares para a formação de professores. A crítica se dava principalmente por retirar das universidades a formação de professores. As universidades se sustentam no tripé ensino, pesquisa e extensão que, de forma articulada, ampliam as possibilidades da formação de professores conscientes de seu papel social. Se a formação de professores pode ser ofertada em espaços não universitários ou virtuais corre-se o risco de se enfatizar o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

O domínio dos saberes específicos e dos saberes pedagógicos, bem como a articulação entre teoria e prática que se materializam também nas atividades de pesquisa e extensão, próprias do “espaço universitário”, faz-nos pensar sobre a formação de professores, na modalidade EAD. Desse modo, as universidades que fazem a formação de professores na modalidade presencial poderão fechar seus cursos, pois é “quase certo o esvaziamento e a baixa demanda por tais cursos nas universidades, que se dedicarão prioritariamente a outras áreas profissionais tidas como mais nobres e promissoras”. (SCHEIBE, 2002, p. 17). Esse esvaziamento e baixa demanda já pode ser evidenciado em Santa Catarina onde grande parte das instituições de ensino superior vinculadas à ACAFE²⁰ está retirando dos vestibulares os cursos de Licenciatura. Geralmente o ingresso de alunos para os cursos de Licenciatura tem sido realizado por Processo Seletivo Especial que utiliza a análise das notas do histórico escolar como critério de seleção.

O movimento das universidades em favor do Curso de Pedagogia como lócus da formação de professores teve algumas conquistas, como a possibilidade de discussão regional por meio de audiências públicas organizadas pelo MEC e CNE e pela alteração do decreto 3276/99 que substituía a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”. Essa modificação da legislação representou uma conquista para as universidades, mas não se pode perder de vista a idéia de que esse aligeiramento da formação de professores não se encerraria, pois

¹⁶ Sigla que denomina Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação.

¹⁷ Sigla que denomina Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação.

¹⁸ Sigla que denomina Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

¹⁹ Sigla que denomina Conselho Nacional de Educação.

²⁰ A ACAFE congrega as chamadas instituições comunitárias, criadas pelo poder público, mas que cobram mensalidades.

outras medidas fazem parte das Políticas Educacionais, fortemente incentivadas por organismos internacionais. Há, portanto, um conjunto de políticas educacionais que oportunizam a construção de um mercado educacional, muito mais preocupado com a “oferta” e “consumo” do que a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

O UNICEF, por exemplo, recomenda uma “utilização mais eficiente dos professores” que pode ser obtida pela via da redução de custos, seja pelo emprego de professores qualificados com baixos salários, seja pela participação daqueles com pouca qualificação cuja mão-de-obra já é barata, o que seria compensado por treinamento em serviço. (...) O documento sugere que investimentos na formação em serviço, apoiados pela educação a distância, são preferíveis ao treinamento inicial como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores e providenciar um estoque de professores relativamente baratos. (SHIROMA, 2003, p. 64)

Nesse sentido, julgamos ser necessária uma análise crítica sobre a formação inicial de professores em curso superior na modalidade EAD. Aqui cabe lembrar que a abertura de cursos superiores na modalidade EAD, bem como a oferta de cursos de Educação Continuada, pode representar indícios de uma política de privatização na medida em que “diminui o tamanho” do Estado. Shiroma (2003, p. 75-76) nos diz que:

Com o orçamento desfalcado, as faculdades e os centros de educação das universidades foram estimulados a preparar e vender pacotes educativos para as escolas. Promoveram-se, com estas medidas, não uma parceria, mas um mercado de produtos e serviços educacionais e a disputa entre as instituições de diversas naturezas – públicas, privadas, empresas, ONGs, nacionais e internacionais- que entraram na competição pelo novo nicho de mercado, destinado à produção de kits pedagógicos para angariar recursos públicos.

As reflexões que realizamos até então demonstram que as políticas de formação de professores são condicionadas por diversos fatores. O cenário social, político e econômico em produção neste momento histórico nos desafia como intelectuais a problematizar o conjunto de práticas que se afastam do desejo de construir uma outra realidade que oportunize a todos uma vida digna. Desafia também as universidades a fortalecerem os seus compromissos com a construção de uma sociedade melhor para todos.

2.4 Diretrizes curriculares para a formação de professores

A partir da década de 90, a formação de professores é pensada com mais ênfase em diferentes espaços de discussão. Aliado aos movimentos de reforma e às novas configurações

sociais, políticas, econômicas e culturais, a formação de professores passa a ser tematizada pelos legisladores. Antes da implantação do LDB 9394/96 os cursos superiores eram regulados pelos currículos mínimos aprovados pelo Conselho Federal de Educação. Posteriormente, foi criado o Conselho Nacional de Educação, que substituiu os currículos mínimos por Diretrizes Curriculares. Algumas áreas de formação profissional ainda estão discutindo as suas diretrizes curriculares por meio de comissão formada por especialistas.

A análise das Diretrizes Curriculares de diferentes cursos de graduação nos indica alguns princípios utilizados como flexibilização, competências e contextualização.

Pela flexibilização busca-se flexibilizar carga horária, habilitações, ênfases, organização curricular, certificação em maior ou menor grau conforme o campo profissional. Sobre a flexibilização curricular, Oliveira *et al* (2006, p. 15), destacam que nas universidades “[...] intensificaram-se os processos de flexibilização curricular dos cursos de graduação, objetivando dinamizar a formação acadêmica e ajustá-la, em grande parte, às exigências do mercado de trabalho, de acordo com cada área profissional”.

Nas competências enfatiza-se na organização curricular o desenvolvimento de competências em detrimento da produção crítica do conhecimento. Há, portanto, uma reificação da prática e do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

Pelo princípio da contextualização, as diretrizes curriculares têm colocado em discussão a tese de que os cursos de formação profissional estão distantes da realidade e não contemplam as necessidades do mundo do trabalho. Reafirma-se a necessidade dos cursos de graduação construir estratégias para reorganizarem os currículos para atender as demandas do mercado.

Com a implantação da LDB 9394/96, o campo educacional passa ao mesmo tempo por processos de regulação e desregulação. Na perspectiva da regulação objetiva-se manter a educação sob as rédeas do Estado responsável pelas políticas sociais. Na perspectiva da desregulação, o Estado transfere para o mercado sua função reguladora. Tomemos como exemplo a diversificação de instituições superiores prescritas pelo texto legal da LDB que contribui para transformar o ensino superior num quase mercado, ao mesmo tempo regulado e desregulado. Em tempos de desregulação e de flexibilização, o Estado brasileiro assume muito mais o papel de avaliar do que o de produzir políticas sociais menos excludentes. Barreto (2003a, p. 5) chama a atenção para a diversificação de espaços de formação de professores:

A política de formação de professores, em curso no Brasil, também passa

pela criação de espaços não universitários e outras formas de "flexibilização", eufemismo para precarização. Mas, mesmo no espaço universitário, já que o uso da prerrogativa da autonomia pode evitar a criação de Institutos Superiores, concebidos como instituições de ensino, sem pesquisa e extensão, é possível detectar uma formação partida. De um lado, os cursos tradicionais, presenciais, praticamente sem aporte de recursos para investimento em TIC²¹ e, de outro, laboratórios montados com o fim precípuo de formação a distância.

O processo de reorganização do campo da educação em virtude da implantação da LDB exigiu a elaboração de novos desdobramentos como diretrizes, resoluções, portarias e decretos. A partir da década de 90, vários documentos oficiais foram publicados para definir e reformar a formação de professores consubstanciando-se na Resolução CNE/CP nº. 1, aprovada em 18/02/2002, onde se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na Resolução CNE/CP nº. 2, aprovada na mesma data, se fixa a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Estas diretrizes curriculares estabelecem uma concepção de currículo baseada em competências e habilidades que enfatizam a prática em detrimento da teoria. A redução da docência ao desenvolvimento de competências e habilidades contribuiu para que se perdesse a dimensão sociopolítica do fazer pedagógico, tão requerida pelo movimento dos educadores na década de 80 do século passado. No entender de Akkari; Souza e Silva (2007, p. 206):

Parece-nos igualmente pertinente tentar distinguir o domínio de competência do domínio de conhecimento. A competência remete à capacidade do sujeito saber ou saber-fazer algo melhor do que os outros. Um sujeito competente sabe explicar o que fazer e, sobretudo como fazer. O domínio de um conhecimento remete a capacidade de um sujeito estar frente a uma diversidade de situações e saber o que fazer, passar à prática e problematiza-la e fundamentalmente saber porquê algo deve ou não ser feito de uma determinada forma ou de outra.

A ênfase na prática é manifestada pela carga horária definida pelas diretrizes curriculares para a formação de professores, conforme segue abaixo:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao

²¹ Sigla que denomina Tecnologias da Informação e Comunicação.

longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

A formação de professores pressupõe a teorização do vivido para que novos conhecimentos sejam produzidos e para que as práticas sejam refletidas criticamente. Se uma prática pedagógica não estiver revestida pela ação-reflexão-ação, a partir de uma sólida fundamentação teórica, ela está fadada a se tornar mecânica e instrumental. A razão instrumental, tão evidenciada nas propostas de reforma educacional, reforça a produção de professores heterônomos que não conseguem produzir seu trabalho com autonomia.

Na linha das diretrizes anteriormente descritas, no que tange ao curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006 e estão em fase de implementação. Basicamente, a estrutura curricular do curso em termos de distribuição da carga horária passa ser a seguinte:

- I- 2800 horas destinadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consulta a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudo.
- II- 300 horas de estágio supervisionado;
- III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

A análise da nova proposta de Diretrizes Curriculares mantém em certa medida um dos princípios norteadores das Diretrizes para a Formação de Professores enfatizando a dimensão da prática em detrimento da teoria. Essa ênfase também pode ser observada nas atividades formativas previstas nas 2800 horas que, conforme o enfoque adotado, podem ser eminentemente práticas, juntamente com os estágios e as atividades teórico-práticas. Para Maués (2003, p. 101):

A ênfase na prática é outro componente da reforma internacional da formação do magistério. A justificativa apresentada para tanto é que à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas.

As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (CNE/CP3/2006) assumem a formação do profissional generalista que atuará na docência da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de magistério em nível médio e atividades que sejam requeridos conhecimentos pedagógicos como gestão e educação de jovens e adultos. O texto da resolução prevê como diretriz curricular a exigência de que a formação do pedagogo deve apoiar-se também em conhecimentos que possam ser aplicados na educação. Saviani (2007, p. 127) destaca que se produz nessas diretrizes um paradoxo:

[...] as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos e séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças, gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...]

As ponderações realizadas por Saviani expressam um pouco da visão utilitarista que está se produzindo acerca da organização dos currículos. Nas palavras de Moraes (2003), o recuo da teoria educacional. Embora as temáticas apresentadas no texto das diretrizes sejam importante para a formação de professores, o que não se recomenda é que o essencial seja substituído pelo acessório. A teoria educacional nos dá a condição de compreender inclusive, o que é o necessário e o que é o acessório em termos de formação de professores.

A redução da carga horária de estágio de 400 para 300 horas bem como das atividades complementares de 200 para 100 também podem ser evidenciadas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A necessidade de o Brasil cumprir metas estabelecidas por organismos internacionais no que tange à ampliação da população de 18 a 24 anos na educação superior tem exigido do Estado brasileiro a construção de políticas de “educação inclusiva”. A criação do PROUNI materializa uma das políticas adotadas pelo MEC para possibilitar que as classes menos favorecidas socioeconomicamente também tenham a oportunidade de ter um diploma universitário. Outra estratégia adotada pelo governo federal foi a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que por meio da modalidade EAD oportuniza a ampliação do acesso à educação superior.

No portal do MEC podemos encontrar um conjunto de discursos²² que fortalecem a modalidade EAD, em grande expansão em nosso país. Esses discursos ali colocados apontam para a importância da EAD, sobretudo, para a formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior. Manchetes como **“Formação a distância ajuda professora a vencer barreiras”** colocam em evidência a dificuldade das pessoas que vivem no interior de ter acesso à educação superior. Para muitas dessas pessoas, a modalidade EAD é o passaporte que permite viabilizar o sonho de exercer determinada profissão com formação em nível superior. Outras manchetes como **“Cursos à distância crescem 571%”** também alertam sobre a expansão dessa modalidade de ensino, uma vez que de “2003 a 2006, o número de cursos superiores passou de 52 para 349”. Nesta mesma reportagem, o Secretário de Educação a Distância do MEC “atribui o crescimento à credibilidade desse método de ensino, ao incremento da tecnologia nos últimos quatro anos e à criação da UAB”.

Todavia, assim como a mídia produz discursos em favor da EAD também se podem encontrar manchetes que a questionam como possibilidade de formar professores, a saber, **“SP veta docente com formação a distância”** (FOLHA DE SÃO PAULO, 10/09/2007). Nesta reportagem destaca-se que o Conselho Municipal de São Paulo recomendou que a prefeitura não admitisse professores formados na modalidade EAD. O principal argumento utilizado pelo Conselho para esta recomendação foi que no caso de São Paulo já há um número suficiente de professores já formados em cursos presenciais. Para o Conselho “a contratação de professores a distância se justifica em casos emergenciais”, ou seja, quando há falta de professores formados em cursos presenciais. Na explicação do conselheiro está

²² Os meios de comunicação incluindo jornais e revistas são artefatos culturais que reproduzem e capilarizam em toda sociedade discursos que produzem efeitos sobre os sujeitos. Neste caso produzem modos de pensar, inculcando valores, percepções e normas sobre as práticas de EAD.

presente a tese de que:

Do ponto de vista pedagógico não é apropriado falar de educação a distância para a formação de docentes. Os meios eletrônicos podem transmitir preciosos conhecimentos, mas a educação não se faz apenas de conhecimentos. Há valores essenciais a uma educação completa que somente é possível adquirir pela convivência.

A concepção de EAD empreendida pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo pode nos levar a pensar que esta modalidade de ensino seria um modelo de formação secundário, já que se trata apenas de atender emergencialmente a falta de professores? Quanto ao fato de que no parecer os meios eletrônicos transmitem conhecimentos, aqui fazemos uma ressalva – os meios eletrônicos transmitem muito mais informações, uma vez que o processo de construção de conhecimento é resultado da interação sujeito e objeto. Essa interação torna o sujeito ativo do processo de construção do conhecimento e não um sujeito passivo que apenas recebe informações. As interações se constituem a partir de componentes cognitivos, afetivos e sociais.

Tardif, Lessard e Gauthier (2000, p. 44) ao discutirem a profissão docente destacam com muita propriedade:

O ensino exige um investimento profundo, tanto afectivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Estas relações dificilmente podem ser de fachada, exigem que os docentes se comprometam pessoalmente nas interações, porque estão relacionadas com pessoas que podem desviar e anular de diferentes maneiras o processo de trabalho e de quem devem obter a concordância ou consentimento, até a participação.

Os diferentes pontos de vistas acerca da modalidade EAD que estão sendo tecidas nesse momento histórico nos indicam que esta temática precisa ser pesquisada e discutida. Nessa tese de doutorado procuramos dar voz a tutores e estudantes que vivenciam esta realidade em uma universidade pública de Santa Catarina. Costa (2006, p. 9) faz uma importante reflexão sobre os possíveis enfrentamentos quando se discute EAD:

O risco, que se corre, comumente, é que diante desses enfrentamentos políticos e ideológicos, a discussão dos aspectos pedagógicos dos cursos de EAD implementados ou em vias de implementação fique prejudicada ou relegada a um segundo plano, comprometendo decisivamente a qualidade do ensino e colocando em questão a viabilidade de projetos que até poderiam contribuir para a democratização do ensino superior.

Estudar a EAD pressupõe também uma análise histórica para buscar compreender esse fenômeno tão presente na contemporaneidade. A história da educação a distância está muito

vinculada à história do uso de novas tecnologias, principalmente no campo da educação.

Desde o ensino por correspondência, os diferentes modelos de educação a distância responderam às necessidades sociais, políticas e econômicas. Os cursos de ofícios domésticos, preparação para o trabalho, programas e projetos de alfabetização em massa, tanto por rádio como TV, bem como de conclusão de ensino fundamental e médio profissionalizante estiveram presentes na agenda educativa de diversos países do mundo. Contudo, em cada país e região, essas possibilidades de educação, sobretudo para jovens e adultos, foram assumindo diferentes contornos. Esses diferentes contornos indicam o quanto são heterogêneos os projetos de EAD. Mesmo atendendo uma mesma clientela podem-se constituir diferentes projetos pedagógicos.

Num breve espaço de tempo, em diversos países do mundo, a educação a distância foi aperfeiçoada, principalmente pela emergência das pedagogias fundadas nos estudos da psicologia cognitiva e também pelo desenvolvimento das novas tecnologias. As pedagogias fundadas nas psicologias cognitivistas questionavam o papel passivo do aluno no processo ensino-aprendizagem. Fazia-se a defesa de que a educação deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia e, desse modo, minimizava-se o papel do professor no processo de escolarização:

O professor é o guia discreto e disponível dos estudantes, o acompanhador e o treinador, o “facilitador de uma construção” do saber, de uma reinvenção tanto da ciência como da língua, até mesmo do “tempo e do espaço”, segundo a utopia da criança que espontaneamente refaz os saberes do mundo. A notação de “necessidade” do aluno responde o conceito corolário de “serviço” a levar a cada aluno para responder à sua necessidade específica. Esse esquema, adequado ao quadro econômico liberal, faz da escolaridade um tipo de *self service* onde o aluno apresenta uma “demanda” pessoal à qual o professor responde por uma “oferta” adaptada. (LAVAL, 2004, p. 307)

Logo, a educação a distância passa a assumir também este discurso de que o aluno deve ser sujeito do seu processo de aprendizagem e que esta modalidade de ensino facilitaria o desenvolvimento da autonomia. Nesses discursos agregaram-se outros discursos como a necessidade de melhorar a qualidade de ensino e dinamizá-lo por meio da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação colocando a escola “à frente de seu tempo”. Na perspectiva de Laval (2004, p. 221):

As novas tecnologias permanecem, em todo caso para alguns, o motor principal de transformação da escola, tanto nas suas formas como em seus conteúdos. Sob o pretexto das ‘revoluções tecnológica’, seria desejável que nascesse imediatamente uma outra concepção de escola, de sua função, de seu lugar na sociedade.

O desenvolvimento das novas tecnologias tem contribuído para ampliar as possibilidades de ação da educação a distância, sobretudo a partir do desenvolvimento da Internet. Assim, a educação a distância e o uso das novas tecnologias chegaram até as universidades para oportunizar o acesso de grandes contingentes populacionais ao ensino superior, sobretudo para as populações mais distantes.

Segundo Litwin (2001), a sistematização e formalização de cursos na modalidade EAD tiveram início no final do século XIX quando instituições particulares dos Estados Unidos e Europa ofereceram cursos por correspondência. Em 1892 a Universidade de Chicago instituiu cursos por correspondência incorporando a modalidade de ensino EAD. Em 1930 já havia 39 universidades norte-americanas que ofereciam cursos a distância.

Universidades como Fern Universität alemã, a Open University britânica e a Universidade Aberta venezuelana têm contribuído para a formação de profissionais que competem em igualdade de condições com egressos de universidades presenciais para a ocupação de postos de trabalho em todo mundo. Além disso, a utilização da Internet, cada vez mais capilarizada pelo mundo todo, fortalece a educação a distância tornando-a cada vez mais acessível.

Atualmente a educação a distância é utilizada em muitos países nos diferentes níveis de ensino para atender milhões de estudantes. É crescente o número de empresas que capacitam seus recursos humanos por meio da EAD, especialmente na Europa e Estados Unidos, fortalecendo a constituição das chamadas universidades corporativas, já referidas anteriormente. Entretanto, algumas práticas de EAD têm sido problematizadas por pesquisadores da área da educação e, de modo geral, pela sociedade. Em conversas informais ouvimos comentários depreciativos de cursos ofertados na modalidade EAD que podem ser resultados das diversas experiências que cada sujeito constrói durante sua vida. O modelo de educação presencial, por ser muito forte na formação das pessoas pode contribuir para a produção de posições de defesa e de ataque à EAD como destacamos anteriormente. Não é nosso objetivo confrontar exaustivamente educação presencial com educação a distância, mas sim compartilhar algumas reflexões que estamos propondo nesta tese de doutorado.

Quando se trata da defesa da EAD, podemos encontrar uma diversidade de argumentos que genericamente podem ser agrupados nos seguintes pontos. Facilita o acesso das pessoas mais distantes geograficamente e desse modo universaliza a educação superior. No caso do Brasil, que é um país de dimensão continental, esse argumento em defesa da EAD se torna bem concreto. Em muitas regiões do país não há universidades e, quando há, são privadas e a grande maioria da população não pode pagar. A EAD possibilita “atender” um

grande número de estudantes sem uma estrutura física complexa, o que contribui para tornar essa modalidade de ensino mais viável economicamente. Além disso, por serem na maioria das vezes projetos e programas emergenciais, a EAD flexibiliza a contratação de pessoal como docentes, tutores, funcionários e demais profissionais.

[...] algumas abordagens que visam ao nível macro de análise são desenvolvidas a partir de recortes de cunho economicista, nos quais relações como custo-benefício e os imperativos funcionais da economia capitalista adquirem centralidade, apagando dimensões político-pedagógicas importantes. Na sua maioria, os estudos na área focalizam os aspectos positivos do acesso às tecnologias, sintetizados em justificativas na linha da superação de barreiras como as geográficas, em nome da "democratização" das oportunidades de acesso, no contexto do que está posto como uma suposta "revolução científico-tecnológica", (BARRETO, 2003a, p. 2)

Quanto ao projeto pedagógico, a EAD uniformiza o processo de ensino-aprendizagem pelo uso do material instrucional. Por mais que o professor ou tutor tenha o desejo de redimensionar seu trabalho, a compressão temporal e mesmo a distância física dificulta construir uma prática pedagógica que vá além do material instrucional. Além disso, são os conteúdos do material instrucional que serão cobrados pelos instrumentos de avaliação utilizados na EAD, o que dificulta a utilização de outros materiais de apoio pelo professor/tutor.

Outro aspecto que merece destaque nesta breve análise é a interação potencializada via utilização de novas tecnologias da informação e comunicação. Por não privilegiar interação face a face, a EAD busca facilitar a interação entre estudantes-tutores-professores, pelos recursos tecnológicos. A idéia de progresso por utilizar as novas tecnologias também contribui para que a sociedade, principalmente no “mundo do trabalho”, tenha boas expectativas em relação à EAD.

Em relação aos estudantes, a possibilidade de estudar em momentos assíncronos possibilita que muitos trabalhadores possam fazer o curso superior, principalmente as mulheres, que além das atividades desenvolvidas no mercado de trabalho também administram o cuidado do lar. Contribui também para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que assumem papel central no seu processo de aprendizagem.

Assim como podemos encontrar argumentos em defesa da EAD, também podemos encontrar uma diversidade de argumentos desfavoráveis a essa modalidade de ensino. Há pesquisadores que questionam os discursos que colocam a EAD como “salvadora” da educação e fazem o movimento de busca da complementaridade da educação presencial com a EAD:

Porém, não se deve ver a educação a distância como a única capaz de resolver os problemas educacionais do país. Assim como outras formas de ensino-aprendizagem, essa tem vantagens e limitações e não pode ser vista como substituta da educação presencial. Elas devem caminhar juntas, uma suprimindo as deficiências da outra e ambas contribuindo para a formação de um sistema educacional coeso e consistente, capaz de planejar ações efetivas no desenvolvimento de competências e na construção de conhecimentos capazes de promover o desenvolvimento da sociedade. (GRIGOLI; BARROS, s/d, p. 1)

No que tange à chamada democratização da educação superior via EAD realizada muitas vezes por instituições privadas, pode-se incorrer no risco de uma mercantilização da educação, na medida em que o “serviço prestado” é regulado pelas leis do mercado:

A ilusão de que o ensino a distância por meio de fornecedores de serviços educativos - para os quais se trata de um mercado potencial gigantesco - seria a solução, resolvendo o problema do acesso ao saber e permitindo reduzir os sistemas educativos até uma porção mínima, é astutamente desenvolvida pelos partidários da mercantilização da educação. É considerar o conhecimento somente como uma informação, que é preciso adquirir, se necessário no âmbito de uma troca mercantil, calando a dimensão sumamente social de qualquer aprendizagem, o papel de guia do professor e da equipe educativa, e mais geralmente das múltiplas funções socializantes que realiza o ato pedagógico educativo (MELENCHON apud SHEIBE, 2006, p. 205)

Nessa mesma direção, a autora chama atenção para a certificação sumária realizada na formação dos profissionais da educação quando destaca que as políticas de formação de professores:

[...] não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que sua formação inicial pode ser simplesmente substituída por treinamento em serviço. (SHEIBE, 2006, p. 200-201)

Compreender a emergência e o papel da EAD no cenário atual pressupõe o mapeamento de elementos que contribuam para ampliar nossa compreensão do objeto de estudo. Inicialmente, é importante diferenciar ensino a distância de educação a distância. Para Morosini (2003):

O ensino (a distância) pode ser caracterizado como principalmente pela pouca ou até nenhuma interação nas relações do par derivado professor-aluno, enquanto que a educação a distância pode referir preferencialmente às relações de interação positiva do par derivado professor-aluno. Na ênfase no ensino encontram-se em especial as tecnologias de primeira e segunda gerações, respectivamente por correspondência e mídias televisiva e radiofônica, no primeiro caso e, no segundo, as modalidades de teleconferência acoplando as possibilidades de digitalização à eletrônica (também podendo ser denominada de Virtualização da Universidade ou Universidade Virtual). Na ênfase à educação, a mídia digital, de 3ª geração, tem privilegiado a telemática,

acompanhada ou não da imagística... (p. 330-331).

Se no ensino a distância há poucos espaços de interação, na educação a distância predomina a interatividade. A interatividade é potencializada por textos, imagens, sons, movimentos que posicionam e reposicionam os sujeitos frente ao conhecimento. A educação a distância possibilita a construção de comunidades de aprendizagem que agregam sincrônica e assincronicamente sujeitos que estão em diferentes espaços-tempos. De modo compartilhado e colaborativo, diferentes sujeitos são desafiados a construir conhecimentos para responder as suas necessidades como também às do grupo onde estão inseridos.

Segundo Vianney; Torres; Silva (2003), a EAD nasce no Brasil em 1904 com o lançamento de cursos por correspondência que chegavam até os alunos por meio do correio. Geralmente estes cursos tinham a finalidade de certificar os alunos e prepará-los para o trabalho a partir do desenvolvimento de habilidades como artes, caligrafia, desenho. Em 1940, a EAD assume grandes proporções e passa a ter um caráter mais profissionalizante, sobretudo pela criação do Instituto Universal Brasileiro nas áreas de eletrônica, mecânica, eletrotécnica e outros que consolidam uma primeira geração de EAD.

A segunda geração de EAD se consolida com a utilização do rádio e da TV como programas educativos, sobretudo aqueles destinados à alfabetização em massa, apoiados pelo Movimento de Educação de Base. Esses programas eram acompanhados por material impresso para subsidiar o aprendizado dos alunos. Na década de 70, a Fundação Roberto Marinho veicula em todo o país o Telecurso 2º grau, com aulas transmitidas pela TV e utilização de materiais impressos.

A terceira geração de EAD é aquela que utiliza ambiente virtual e se caracteriza pelo uso de redes de comunicação interativas como a Internet e os sistemas de videoconferência. Oportuniza também o aprendizado *on line* e se torna mais dinâmico tanto pela ampliação das possibilidades de interação quanto pela utilização de imagens, sons e movimento. Com a Internet, os sujeitos passaram a ter acesso a uma infinidade de conhecimentos ali armazenados. No mundo todo, milhões e milhões de pessoas são capturadas pela internet e passam horas e horas em frente ao computador. Desse modo, introjetam valores, normas, padrões de comportamento e adquirem competências para serem incluídas na chamada “sociedade do conhecimento e da informação”.

Em 1965 foi criado o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - CETEB com a finalidade de oferecer cursos de formação continuada para professores. Estes cursos são

realizados por correspondência e utilizam material impresso instrucional. A formação inicial de professores também já foi desenvolvida no Brasil por meio do Projeto LOGOS, que habilitava os professores leigos sem afastá-los da docência.

Atualmente, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, o Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício (PROFORMAÇÃO) habilita professores leigos em nível médio. Em 1994, a Universidade Federal de Mato Grosso criou o curso de Licenciatura em Educação Básica na modalidade de EAD, reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação. Com a aprovação da LDB 9394/96, a EAD foi referendada pelo governo e está sendo implantada no Brasil para atender a múltiplas demandas. Prova disso é a instalação da Secretaria de Educação a Distância - SEED, órgão vinculado ao Ministério da Educação onde o executivo nacional explicita claramente a decisão política de “investir na educação à distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar (massificar) e elevar o padrão de qualidade de educação brasileira”. (MOROSINI, 2003, p. 331.)

Em 1999, o Ministério da Educação autoriza e credencia os primeiros cursos superiores na modalidade EAD. As primeiras Instituições de Ensino Superior credenciadas foram as Universidades Federais do Pará e do Ceará. Em 2000, pela portaria 769/2000/MEC, a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC obtém credenciamento para ofertar curso de Pedagogia na modalidade EAD.

3.1 A formação de professores na modalidade EAD em Santa Catarina: o caso da pedagogia da UDESC

A educação a distância é uma política nacional de formação de professores com possibilidades de grandes investimentos por parte do MEC. Em Vianney; Torres; Silva (2003), encontramos um quadro que demonstra o crescente número de IES que obtiveram credenciamento para a oferta de cursos na modalidade EAD. No final de 2003 estavam matriculados em cursos de formação de professores na modalidade EAD, no Brasil, aproximadamente 84.397 alunos, sendo que a liderança do ranking pertencia à Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, com 14.230, seguida pelo Projeto VEREDAS, com 14.100, do Estado de Minas Gerais, ambas com a oferta de cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, preocupa-nos as repercussões dessa modalidade de formação inicial de professores a distância, ainda em processo de implantação. Há indícios de uma desresponsabilização do Estado em realizar a formação de professores quando se abre para o mercado a oferta desses cursos na modalidade EAD ou quando realizar essa formação de modo precarizado. Numa outra direção, algumas universidades públicas também têm sido seduzidas pelo canto da sereia da EAD ao assumirem discursos e práticas que reforçam a lógica neoliberal. A sedução por este canto da sereia não seria um dos indícios de crise das universidades, conforme explica Sousa Santos (2004, p. 9):

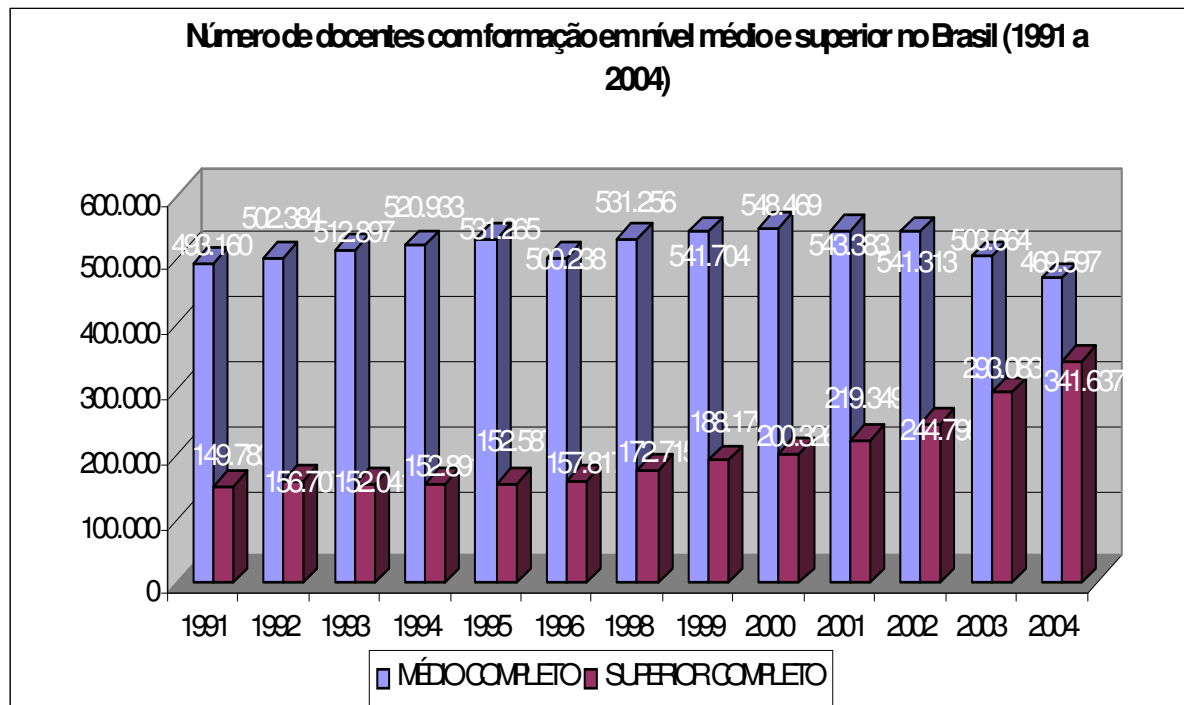
Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

As políticas de expansão do ensino superior na modalidade EAD não seriam estratégias de desertificação das universidades públicas? Para a efetivação de uma proposta de EAD são necessários tutores ou monitores de aprendizagem com qual titulação? Com qual experiência acadêmica? Com quais habilidades? Devem ter sensibilidade para a pesquisa e a extensão ou somente para com o ensino? Num país onde os professores de escola pública estão com salários achatados é possível fazer um curso na modalidade EAD sem investir na aquisição de equipamentos tecnológicos?

No campo da educação, os professores desprovidos das condições mínimas de sobrevivência em função dos baixos salários e da própria desvalorização acabam sendo atraídos e seduzidos por esse novo canto da sereia que é a EAD. Um canto que promete respeito ao tempo e autonomia de cada sujeito, qualidade, rapidez, formação barateada e um diploma que abrirá ou manterá abertas as portas para o tão desejado emprego.

Muitos dos Planos de Carreira dos Profissionais da Educação podem também estar contribuindo para transformar a formação continuada num grande nicho de mercado. A preocupação do Estado brasileiro em ampliar o número de professores das séries iniciais do ensino fundamental com habilitação profissional em nível superior pode ser observada nos gráficos aqui apresentados:

Gráfico 4



Fonte: Dados do INEP²³

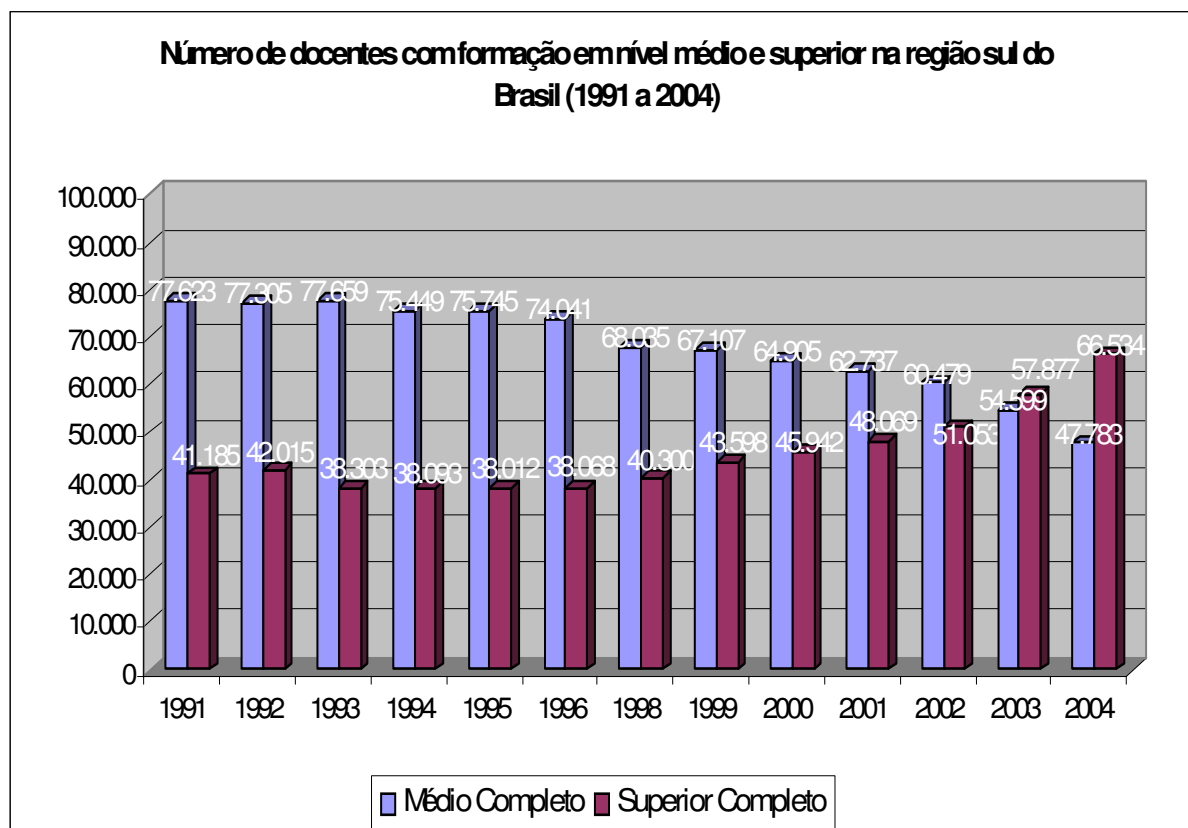
O gráfico 4 representa a evolução do número de professores no Brasil com formação para o exercício da docência em nível médio e superior no período compreendido entre 1991 e 2004, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. O gráfico demonstra que entre 1991 e 1996 praticamente se mantém o número muito superior de professores com formação em nível médio em relação aos que possuíam formação em nível superior.

Observamos que a partir de 1998 a formação de professores em nível superior passa a ser efetivamente uma política de governo, tanto que fica evidente a elevação do número de professores em nível superior, principalmente a partir de 2000, bem como o declínio do número de professores com formação em nível médio.

Em 2004 há aproximação muito grande dos índices de professores com formação superior daqueles formados de nível médio. Por exigência legal os professores com formação em nível médio foram “forçados” a buscar a formação em nível superior. Este gráfico indica que em 2005 e 2006 o número de professores com formação em nível superior no Brasil ultrapassará o número de professores com formação em nível médio.

²³ Sigla que denomina Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Gráfico 5



Fonte: Dados do INEP

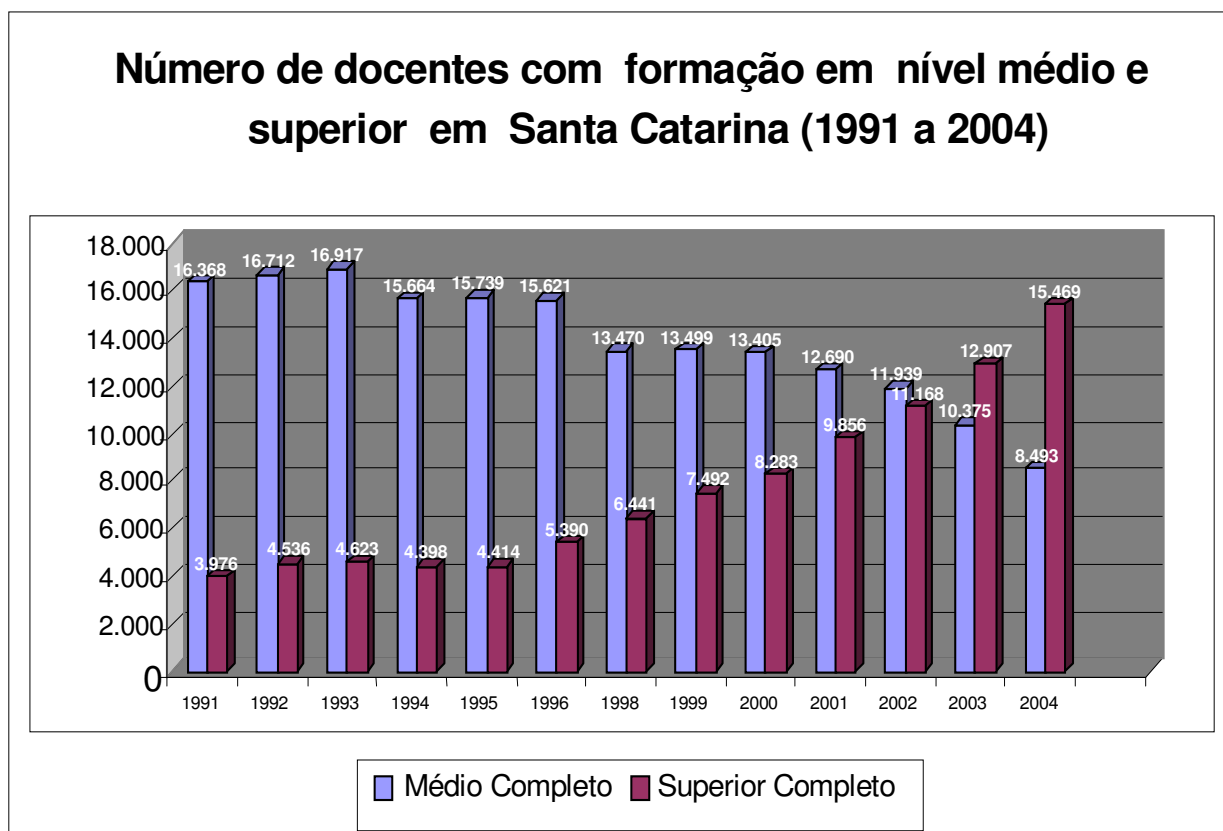
O gráfico 5 indica que no período de 1991-1996 praticamente se mantém o número de professores com formação em nível médio e com formação em nível superior. Este quadro começa a ser alterado na região Sul do Brasil quando se verifica que os índices de professores em nível superior tendem a aumentar a partir de 1998 e, a partir de 2003 ultrapassaram o número de professores com formação em nível médio. Boa parte dos professores que atuam na Educação Básica com formação em nível médio está buscando formação em nível superior.

Em relação à média nacional observa-se um forte investimento na formação de professores em nível superior na Região Sul. Santa Catarina e Paraná foram os primeiros estados da região Sul a criar cursos de formação de professores em nível superior na modalidade EAD.

Essa modalidade de ensino pela rapidez de resultados, custo acessível, pouco investimento em termos de sala de aula, biblioteca e titulação docente oportuniza o atendimento de um grande número de professores que desejam concluir o ensino superior. Geralmente pelo regime de colaboração dos Estados e Municípios, a instalação de um pólo de

curso superior na modalidade EAD é muito facilitada e exige poucos investimentos em termos de infra-estrutura.

Gráfico 6



Fonte: Dados do INEP

Em Santa Catarina confirma-se o aumento considerável de professores com nível superior a partir de 1998. Nos anos de 2003 e, principalmente, em 2004 observa-se uma grande diminuição do número de professores com formação de nível médio. O aumento considerável de professores com habilitação profissional em nível superior em Santa Catarina em 2003 e 2004 foi ocasionado também pela conclusão das primeiras turmas de alunos que ingressaram no curso de Pedagogia na modalidade EAD.

Esse conjunto de dados revela que o aumento do número de professores com formação em nível superior foi motivado, principalmente, pela implantação da LDB 9394/96. Como nesse dispositivo legal se estabelecia como meta que até 2006 todos os professores que atuam na educação básica deveriam ser portadores de habilitação profissional em nível superior, o Estado de Santa Catarina privilegiou a modalidade a distância. Outra motivação para a elevação desses índices é a flexibilização dos currículos, a ampliação dos espaços de

formação de professores e também a ênfase na modalidade de ensino EAD.

Entretanto, é preciso buscar novas possibilidades de colocar em discussão a formação de professores face às políticas públicas de aligeiramento da formação de professores, principalmente aquelas que pretendem homogeneizar identidades professorais²⁴. A educação a distância como política de formação de professores em nível de graduação também se insere neste contexto de produção de novas identidades professorais. Se há um modelo de educação (a distância) em emergência, há também a emergência de novas identidades professorais.

Entendemos que a precarização da formação de professores pode-se fazer presente tanto em cursos presenciais como também na modalidade a distância, sobretudo, quando o projeto pedagógico atende acriticamente às necessidades do mercado de trabalho; flexibiliza currículos e tempos de duração do curso com vistas ao aligeiramento do processo de formação; certifica um grande contingente de professores; uniformiza o processo de formação pelo uso de metodologias e materiais de apoio; não há mecanismos efetivos de participação na avaliação e replanejamento do projeto pedagógico; a pesquisa e a extensão se tornam atividades secundárias; a titulação do quadro docente não está adequada às finalidades do curso; os estágios, as atividades complementares e o TCC são realizados de forma precária.

Atualmente vem sendo produzido forte discurso sobre a necessidade de interiorização das universidades públicas. Em Santa Catarina, a necessidade de interiorização da Universidade Federal, já faz parte dos discursos político-partidários. Nessa direção, a universidade pública tem sido interiorizada em Santa Catarina em diversos municípios, com cursos de formação de professores na modalidade EAD. Contudo, o que se interioriza (democratiza) é um curso centrado em atividades de ensino e não uma universidade que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, é nosso objetivo avaliar e problematizar essa política pública de formação de professores que aos poucos vai se instalando nas universidades sem uma profunda reflexão. As universidades, de modo geral, têm buscado inserir em seus Projetos Pedagógicos a modalidade EAD para atender as demandas da sociedade, criando um Setor de Educação a Distância, respondendo também a esse novo canto da sereia.

A partir da Reforma Universitária de 1968, as universidades no Brasil passaram a assumir as funções de ensino, pesquisa e extensão. Para Oliven (1990, p. 71) a reforma universitária trouxe outras mudanças estruturais para as universidades, sobretudo para as públicas:

²⁴ A expressão homogeneização de identidades professorais se refere neste contexto à tentativa de produção de discursos e práticas que vão dando os contornos sobre o significado da prática docente.

Dirigida, principalmente, aos estabelecimentos públicos federais, a reforma, ao incentivar a unificação do vestibular, o ciclo básico, o sistema de créditos, departamentalização, os cursos de curta duração, visava explicitamente aumentar o contingente estudantil, paralelamente, a indissociabilidade das atividades de ensino e pesquisa, favorecendo a profissionalização dos docentes através dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva, da valorização da titulação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) e gratificando a produção científica, a reforma estabeleceu condições propícias ao desenvolvimento do sistema de pós-graduação no Brasil.

Por meio do ensino se promove a socialização dos conhecimentos científicos enquanto que, pela extensão, se produz a interação da universidade com os outros segmentos da sociedade. As atividades de pesquisa podem gerar a produção de conhecimentos e oportunizar a formação de sujeitos com postura investigativa. Além disso, as universidades têm a função de formar profissionais para as diferentes áreas de conhecimento.

As universidades devem estar atentas às mudanças presentes no mundo do trabalho que condicionam as mudanças produzidas nas instituições formadoras. Ao escolher um modelo de formação de professores, as universidades podem responder a diferentes intencionalidades. Esta reflexão deve ser acompanhada pela discussão dos movimentos de reforma curricular tão presentes neste momento histórico. Muitas universidades têm sido seduzidas pela lógica do “mercado” para ofertar cursos de formação de professores na modalidade a distância e encontram amparo na lei maior. Daí a necessidade de se regulamentar por meio de legislações a oferta de cursos na modalidade EAD no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no seu artigo 80 que:

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 a 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.

O Decreto nº. 2494 de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto nº. 2561 de 27 de abril de 1998 regulamentaram, o Art. 80 da LDB (Lei N.º 9394/96). Pela Portaria nº. 301, de 7 de abril de 1998 foram normatizados os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

O credenciamento de instituições para a oferta de cursos na modalidade EAD foi regulamentado pela Portaria nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002, que criou uma Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância. A Portaria nº. 4059, de 10 de dezembro de 2004, estabeleceu os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos.

Em consonância com essas legislações que tratam da formação de professores, o Ministério da Educação do Brasil retomou em 2005 o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio - PROLICEN. O objetivo maior deste programa foi o de fortalecer e apoiar as universidades que propuseram projetos de formação de professores na modalidade EAD. Atualmente o Decreto 5622 de 20 de dezembro de 2005 estabelece as normas e procedimentos adotados para a oferta de EAD na educação básica e superior. Para flexibilizar ainda mais a oferta de cursos na modalidade EAD, o governo federal está criando a Universidade Aberta do Brasil.

As legislações e programas aqui apresentados evidenciam um conjunto de práticas que redefinem um novo modelo de educação (a distância) e também de docentes. Indicam, regulam e produzem novos sentidos sobre o que significa ser professor, o que se deve ensinar, como se deve ensinar, em que tempo-espço e que características devem ser desenvolvidas na formação em nível superior. Isto nos indica que esses discursos presentes nos textos legais promovem a subjetivação dos docentes e por extensão de seus alunos. Indicam pontos de convergência entre o saber e o poder, conforme nos indica Foucault:

O fundamento principal da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui relações de poder. Todo ponto de exercício de poder, é ao mesmo tempo um lugar de formação de saber. (FOUCAULT, 1993, p. XXI)

Os esforços empreendidos por Foucault em suas pesquisas caminharam na direção de pensar a constituição do sujeito, ou seja, pensar sobre as práticas que constituem esses sujeitos. Neste sentido, a produção de saberes sobre docência e estudantes no modelo de educação a distância contribui para a construção de novas relações de poder.

4 METODOLOGIA: DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Então, se uma prática de pesquisa está implicada por nossa própria vida, uma outra só será possível caso o/a pesquisador/a empenhe-se em fazer sua existência de outro modo, a mudar suas relações precedentes com o saber e o poder, a perder a verdade de sua própria formação identitária para que o si-mesmo/a seja refeito. (CORAZZA, 2002, p. 127)

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os percursos metodológicos que, a priori, se pretende desenvolver nesta pesquisa. A importância e o papel da pesquisa em educação, sobretudo para a formação de professores, tem sido tema de diversos estudos realizados nas últimas décadas, principalmente a partir do incremento dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil.

Como já destacamos, na prática de pesquisa se constituem múltiplos olhares que contribuem para a desnaturalização dos fenômenos educativos. A pesquisa, enquanto dimensão primordial do trabalho acadêmico, possibilita que novos conhecimentos sejam produzidos nas universidades e estendidos para a sociedade por meio de diferentes estratégias como publicações, congressos, seminários, atividades de extensão comunitária e outros eventos congêneres.

Espera-se que a “postura investigativa” contribua para a formação de profissionais que se comprometam com o posicionamento crítico frente à realidade. A postura crítica também é fortalecida pela prática da pesquisa, uma vez que desenvolve a autonomia de pensamento e de ação. Nessa perspectiva de análise, as pesquisas são produtoras de práticas discursivas e não discursivas que subjetivam a docência e o exercício profissional por meio dos chamados regimes de verdade. Para Foucault (1993, p. 12), os regimes de verdade “podem ser considerados como os tipos de discursos que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiro”.

A partir da compreensão dos princípios das teorizações de Michel Foucault é possível elaborar outros modos de “olhar” para a docência, partindo do pressuposto de que aquilo que é humano se constitui nas e pelas relações sociais. Logo, a construção da docência é atravessada por discursos produzidos socialmente neste momento histórico. Mas que discursos são esses? O que se espera do professor neste contexto social e político do qual somos sujeitos?

Além dos discursos, o surgimento de novos modelos de formação de professores também traz novos contornos ao significado da docência. Se há bem pouco tempo atrás

tínhamos praticamente o modelo de curso presencial com aulas todos os dias, atualmente têm-se constituído novos espaços-tempo de formação. A universidade presencial deixa de ser também o único lócus de formação e emergem outros espaços de formação como centros universitários, faculdades isoladas e institutos superiores de educação com diferentes tempos, algumas em finais de semana. Em nome da flexibilização surgem também cursos de formação de professores na modalidade EAD, em nível superior.

Destes cursos superiores na modalidade EAD se pode encontrar ainda uma diversidade de projetos pedagógicos, desde aqueles mais flexíveis e interativos até aqueles que utilizam quase que exclusivamente material impresso auto-instrucional. Estudar a formação de professores na modalidade EAD é mais um dos possíveis recortes de pesquisa que timidamente se expande no Brasil.

Segundo Fontana (2000), as pesquisas sobre formação de professores têm evidenciado diversos recortes, diferentes enfoques e uma grande variação de métodos e técnicas empregados, dado a complexidade da temática de estudo. Todavia, entendemos que as pesquisas procurem dar voz aos professores para que possam manifestar suas percepções a respeito da formação e do exercício da profissão. Ao dar voz aos professores, os pesquisadores também podem captar a complexidade das práticas pedagógicas.

De modo geral, os pesquisadores fazem um enorme esforço para “encaixar” sua pesquisa num enfoque teórico como se as teorias constituíssem as práticas a priori. Paraphraseando Larrosa (apud COSTA, 2002, p. 147), não podemos deixar de enfatizar que a pesquisa “tem de afirmar a sua multiplicidade, mas uma multiplicidade dispersa e nômade que sempre se desloca e escapa ante qualquer tentativa de reduzi-la”. A construção da prática de pesquisa não pode ser reduzida à tentativa de “encaixar” a realidade em um determinado enfoque teórico sob pena de se perder o exercício da criatividade, tão característico nos processos de produção de conhecimento. Ou ainda, a construção do conhecimento não pode ser reduzida à produção de novas verdades que aprisionam, silenciam e instituem novas formas de opressão para o tempo presente. Para Cunha (2007, p. 173):

Na pesquisa, a prática entendida como leitura do campo social e científico onde acontece o fenômeno sempre antecede à teoria. As normas e os cuidados metodológicos protegem o processo de construção do objeto científico, nunca seus resultados. Estes são sempre provisórios, estão constantemente na expectativa de sua contestação. Não há uma única resposta para nada e muito menos constructo que seja imutável no tempo e no espaço.

Feito este preâmbulo, é oportuno destacar que toda pesquisa está inspirada numa

teoria. O olhar que lançamos aos diferentes fenômenos presentes na realidade está carregado de significações que construímos ao longo de nossa história de vida. Quando tematizamos determinados fenômenos a partir de um enfoque teórico, o estamos fazendo com os conhecimentos e experiências construídos historicamente. Corazza (2002, p.124) destaca que:

A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou.

Assim, a partir da história de vida e das leituras que realizamos os conceitos vão se entrecruzando dialeticamente para sustentar a análise do problema de pesquisa. A prática da pesquisa permite “criar o problema, a problematizar o que não era tido como problemático, ou a re-problematizar, com outro olhar, o já problematizado”. (CORAZZA, 1996, p. 120). A partir destas reflexões buscamos inspiração nos princípios da abordagem qualitativa por entender que o fenômeno pesquisado não deve ser analisado apenas a partir de dados quantitativos. Os fenômenos sociais, dentre os quais os educacionais, são complexos e requerem análises qualitativas. A constituição de um problema de pesquisa mescla-se com nossa própria história de vida e insere-se numa rede de significações. As leituras que realizamos nos permitem:

[...] ir afinando os nossos instrumentos para com eles engendrar nosso problema de pesquisa, torna-se indispensável pensar que os conceitos de que lançamos mão estão imersos numa rede de significação. Tais conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido. (BUJES, 2002, p. 17)

Nesta tese de doutorado analisamos como se dá a formação de professores no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, na perspectiva de seus principais atores: os tutores e estudantes. Para subsidiar o desenho metodológico deste estudo definimos as seguintes questões de pesquisa em relação aos tutores:

- Quais os motivos para a escolha da profissão docente?
- Como esses profissionais chegaram à condição de tutores?
- Como os tutores avaliam a expansão da educação superior na modalidade EAD?
- Quais as percepções dos tutores acerca do projeto pedagógico?
- Como os tutores percebem a formação de professores para os anos iniciais do Ensino

Fundamental na modalidade EAD?

- Que sugestões são apontadas pelos tutores para melhorar o curso?

Em relação aos estudantes, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- Qual o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD?
- Quais as razões apontadas pelos estudantes para cursar Pedagogia a distância?
- Quais as percepções dos estudantes acerca do projeto pedagógico?
- Como os estudantes percebem a formação de professores para os anos iniciais do Ensino

Fundamental na modalidade EAD?

- Que sugestões são apontadas pelos estudantes para melhorar o curso?

Os propósitos deste estudo nos indicaram que deveríamos buscar uma metodologia de pesquisa que superasse os pressupostos idealistas e positivistas. Não pretendíamos ir a campo com verdades pré-formadas, mas sim com a disposição de se deixar “encharcar” pela realidade pesquisada. Buscamos descrever o vivido, o que os sujeitos pensavam e como suas percepções se manifestavam concretamente. A pesquisa requer um desvelamento das práticas tidas como naturais, ou seja, a pesquisa contribui para a desnaturalização do vivido. Requer ainda a interpretação do vivido e das percepções que os sujeitos constroem em processo de interação.

Nesse processo de escolhas que fazem parte do desenho metodológico da pesquisa, optamos pelo estudo de caso de uma experiência educativa ainda em processo de implantação. Para Triviños (2001, p. 74), “o estudo de caso é um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. A partir da coleta e da análise dos dados, o pesquisador encontra indícios do que acontece na realidade particular e isso lhe permite compreender ainda que superficialmente o que acontece em nível macro.

A possibilidade de estudar a formação de professores realizada em nível superior, na modalidade EAD nos impôs a necessidade de compreender as políticas educacionais que a legitimam. A formação de professores não está descolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas que a condicionam. Esse conjunto de reflexões serviu de base para orientar cada escolha que fizemos durante a ida a campo para coletar os dados.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro momento buscamos reconhecer concretamente o contexto e os sujeitos que participam desse modelo de formação de professores na modalidade EAD. Os contatos iniciais foram importantes por nos dar subsídios para redimensionar nossas percepções sobre esse modelo de formação e

aconteceram no segundo semestre de 2006. O segundo momento se constituiu a partir das entrevistas e aplicação dos questionários.

Em consonância com a abordagem de pesquisa, no segundo momento de coleta de dados utilizamos inicialmente como técnica a entrevista semi-estruturada com tutores e coordenador. A entrevista semi-estruturada foi utilizada pela possibilidade de flexibilidade que esta técnica de coleta de dados oferece ao pesquisador e por subsidiar as pesquisas que se fundam na abordagem qualitativa. Além disso, a partir das respostas que o informante ofereceu levantamos outras questões que até então o pesquisador não teria pensado. Constituiu-se o diálogo entre o pesquisador e o informante para que a pesquisa se torne mais dinâmica. O roteiro de entrevista dos tutores possui dezenove questões. Triviños (2001, p. 85-86) nos lembra que:

A entrevista semi-estruturada, com um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos. A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podendo concluir com trinta, quarenta, sessenta, porque cada questão pode originar outras perguntas esclarecedoras do investigador; não satisfeito com as respostas anteriores recebidas.

Buscamos nas entrevistas desafiar os sujeitos a narrarem suas experiências vivenciadas como tutores de um curso de formação de professores na modalidade EAD. Pretendíamos compreender sua constituição como tutores e os percalços desse processo de construção a partir de suas percepções. A prática da entrevista é interativa na medida em que entrevistador e entrevistados dialogam e constroem significados sobre suas práticas e concepções. Numa abordagem qualitativa o processo é tão importante quanto os resultados produzidos pelas práticas de pesquisa. A partir do conhecimento de como se produz a realidade é que a compreendemos como ela é.

Além dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas aplicou-se um questionário com 194 acadêmicos oriundos de cinco turmas escolhidas aleatoriamente²⁵. O questionário foi constituído por quarenta e seis questões. Entrecruzamos nesse processo de coleta de informações os dados qualitativos e quantitativos, pois, como afirma André (1995, p. 24), “não podemos perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. O número ajuda a explicar a dimensão qualitativa”, pois constitui a mesma realidade.

²⁵ As cinco turmas selecionadas eram todas coordenadas por tutores que participaram das entrevistas.

Por fim, realizamos a análise documental dos Manuais de Orientação para Tutores e Estudantes que nos ajudará a compreender o fenômeno pesquisado, pois como nos lembra Fávero (2000, p. 100):

O trabalho com as fontes documentais deve constituir para o pesquisador um diálogo, permeado de questões, dúvidas e cujo resultado pretendido nem sempre resulta de análises bem arrematadas. Embora tenha como preocupação tentar responder a necessidades e conhecer os fatos para apreender uma realidade histórica, esse conhecimento não pode ser entendido como definitivo e acabado.

Foi nosso intento buscar um conjunto de dados coletados na pesquisa para descrever e analisar o curso superior de formação de professores, na modalidade EAD, em processo de implantação na UDESC. Para tanto, foi necessário ao pesquisador conhecer um pouco mais o contexto da pesquisa. Com essa intenção estabelecemos alguns contatos com os sujeitos para conhecermos um pouco mais sobre as suas percepções e expectativas em relação ao curso. Além disso, buscamos conhecer o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, a partir da análise do caderno do tutor e caderno do estudante, onde encontramos os principais traços que caracterizam o curso.

4.1 O curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD

O objetivo desta seção é descrever o contexto onde se desenvolveu a pesquisa. Nosso problema de pesquisa é investigar como se dá a formação de professores no curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD, na perspectiva de seus principais atores.

Segundo Vitali (2004), a Faculdade de Educação do Estado de Santa Catarina – FAED foi criada em 1963 pela Lei 3191, em Florianópolis – SC, para formar professores e técnicos de ensino. A UDESC é uma universidade *multicampi* com sede em Florianópolis. Conta atualmente com cinco centros: Centro de Ciências da Administração, Centro de Ciências da Educação (FAED), Centro de Educação Física e Desportos (CEFID), Centro de Artes (CEART) e o Centro de Educação a Distância (CEAD). Os outros *campi* estão situados respectivamente nos municípios de Joinville, Lages e Chapecó. O curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade presencial, foi implementado em 1964 na FAED e na modalidade EAD, teve credenciamento expedido pelo MEC em 2000. Atualmente a UDESC oferta o curso de Pedagogia na modalidade presencial e na modalidade EAD.

A partir da criação do Centro de Educação a Distância da UDESC em 1991, com a composição de um grupo de trabalho construiu-se o projeto do curso de graduação em Pedagogia na modalidade EAD. Em 1998 a UDESC recebeu uma comissão designada pelo Ministério da Educação e Cultura para verificar as condições de oferta do curso de Pedagogia²⁶, uma vez que a legislação que trata de EAD assim o recomenda.

Em agosto de 1999 iniciou o curso de Pedagogia na modalidade EAD com habilitação em séries iniciais ou educação infantil. Inicialmente foi autorizado pelo MEC um Projeto Piloto que atenderia 240 alunos em quatro núcleos. No ano de 2000, por meio da Portaria 769 de 01/06/2000, o MEC credencia a UDESC para desenvolver e implementar Programas de Ensino a Distância.

As turmas que iniciaram em 2000 foram denominadas T2, enquanto as que iniciaram em 2001 foram chamadas de T3. No município de Criciúma, a UDESC estabeleceu parceria com a Prefeitura Municipal de Criciúma e o Colégio Objetivo, instituição particular, para o funcionamento do núcleo destinado aos encontros presenciais e avaliações. Em 2003, a UDESC já havia alcançado o índice de 13.000 alunos distribuídos em 175 núcleos com aproximadamente 438 tutores.

Outro aspecto destacado pela UDESC para justificar a criação de cursos de educação a distância se sustenta na tese de que o desenvolvimento e a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação possibilitam que novas reflexões sobre o fazer pedagógico sejam produzidas, sobretudo as que problematizam conceitos tradicionais de educação. Zumblick (apud CECHINEL, 2000a, p. 8) enfatiza que:

A UDESC, sintonizada com os avanços tecnológicos e com a inclusão de novas tecnologias educacionais ao processo ensino-aprendizagem e com uso desses recursos para a melhoria da qualidade da educação, assume mais essa idéia, não só como uma possibilidade de avanço da instituição no tempo, mas como uma possibilidade efetiva de realização de seu compromisso político-pedagógico, alicerçado na democratização do ensino que permite a um maior número de catarinenses o acesso à universidade.

Para a UDESC, os cursos de Pedagogia, ofertados pelas universidades, estão pautados em matrizes curriculares restritas às habilitações tradicionais e refletem uma distância das necessidades educacionais colocadas pela dinâmica social. Destaca que predomina o conceito clássico da sala de aula que se torna cada vez mais obsoleto e se coloca na condição de demonstrar que a modalidade a distância pode contribuir para que novos contornos para a

²⁶No estado de Santa Catarina o Conselho Estadual de Educação tem autonomia para legislar, autorizar, reconhecer e recredenciar cursos e universidades. Entretanto, os cursos na modalidade EAD só podem ser autorizados pelo MEC.

graduação sejam construídos por reflexões, interpretações e debates (CECHINEL, 2000a). Apesar de a UDESC ser uma universidade pública, a lógica de mercado é traduzida pelo *slogan* das chamadas parcerias com Prefeituras de Santa Catarina e outros Estados. As instituições parceiras da UDESC são prefeituras municipais por meio das suas Secretarias de Educação, Estabelecimentos de Ensino Particulares, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Assim, o curso pretende atender às necessidades sociais e pedagógicas de educação, oportunizando que professores da educação básica tenham a formação em nível superior exigida, utilizando recursos interativos de aprendizagem para dinamizar o processo de aprendizagem, tornando-o atrativo e enriquecedor. Conforme destaca Cechinel (2000a, p. 9-10), os objetivos gerais do curso estão assim colocados:

* Participar do esforço para a melhoria do Sistema Educacional do Estado de Santa Catarina, canalizando ações dirigidas ao magistério através da implantação de um programa dirigido à formação de professores de séries iniciais e educação infantil.

* Capacitar docentes a partir da priorização de conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista o contexto sócio-político-econômico e cultural catarinense e brasileiro e suas transformações.

* Atender a LDB que determina que os docentes da educação básica devam ser licenciados em nível superior em curso de graduação plena.

Nos objetivos gerais estão expressos que a melhoria da qualidade da educação passa pela formação de professores. No entender da UDESC, os projetos pedagógicos de formação de professores devem partir da análise do contexto sócio, político e econômico para refletir os processos educativos. Reafirma-se também nos objetivos gerais que o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, busca atender o que preconiza a LDB 9394/96 no que diz respeito à formação de professores em nível superior. Como objetivos específicos do curso têm-se:

* Possibilitar aos professores que estejam atuando no magistério a formação em Curso de Pedagogia com aprofundamento em Magistério das Séries Iniciais e Educação Infantil, através da modalidade de Educação a Distância.

* Subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas, possibilitando-lhes acesso aos fundamentos das diversas teorias do conhecimento. (CECHINEL, 2000a, p. 10)

No detalhamento dos objetivos específicos encontramos o perfil de estudantes que se pretendia atender com o curso a distância, ou seja, aqueles que já atuavam como professores na educação básica. Outro aspecto destacado é o movimento de busca no curso de formação de professores em nível superior pelas diversas teorias educacionais, como se os professores que já estivessem atuando não tivessem nenhuma teoria que lhes orientassem na construção

de suas práticas pedagógicas.

A estruturação do curso de Pedagogia busca formar pedagogo, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil. O curso pode ser concluído num prazo mínimo de 3 anos e máximo de 7 anos, com carga horária de 3.210 horas/aula/atividade, correspondentes a 214 créditos, sendo que deste total de horas 2.565 (171 créditos - 80%) serão desenvolvidas na modalidade de Educação a Distância e 645 (43 créditos - 20%) serão reservadas para encontros presenciais. O Curso de Pedagogia a Distância é oferecido em regime de créditos.

O curso caracteriza-se pela realização de estudos sem a presença do professor e com frequência obrigatória nos "encontros presenciais" que são realizados, normalmente, sob a forma de seminários. Para atender à necessidade de garantir momentos de interação dos alunos, utiliza-se o Sistema de Tutoria, que funciona como campus avançado nos Municípios e Regiões do Estado, onde estiver sendo realizado o curso de Pedagogia. Nessas regiões são instalados núcleos onde os alunos contarão com o suporte de tutores que respondem pelo trabalho de acompanhamento e orientação da aprendizagem ao longo do curso.

O projeto pedagógico do curso organiza-se por dois núcleos: o Núcleo de Conteúdos Básicos (2040 h/a), contando com três eixos que enfocam o contexto histórico e sociocultural, o contexto da educação básica e o contexto do exercício profissional. O Núcleo de Conteúdos de Aprofundamento e Atuação Profissional (1970 h/a) constitui-se de dois eixos que enfocam conteúdos da formação priorizada e estudos independentes e trabalho de conclusão de curso. Cechinel (2000a, p. 15) enfatiza que o projeto pedagógico da UDESC é orientado pelos seguintes princípios:

- * **Unidade teoria/prática**, o que implica em assumir uma outra postura em relação ao conhecimento que supere as fronteiras entre as disciplinas das diferentes áreas curriculares;
- * **Formação teórica interdisciplinar** sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais, bem como sobre os conteúdos inerentes ao ensino das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil;
- * **Compromisso social do pedagogo**, estimulando a análise política da educação e das lutas de seus profissionais, articulado com os movimentos sociais;
- * **Trabalho coletivo entre professores e alunos**, capacitando-os a atuarem dessa forma no seu cotidiano de trabalho educacional, viabilizando assim a articulação vertical e horizontal das disciplinas;
- * **Gestão democrática**, entendida como a superação das relações de poder que se produzem no trabalho cotidiano.

Observa-se que os princípios norteadores do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC estão em consonância com as discussões mais atuais acerca da

formação de professores. As diretrizes curriculares para a formação de professores também enfatizam a unidade teoria-prática, a formação teórica interdisciplinar, o compromisso social do professor, a necessidade de superar o trabalho individualizado no cotidiano escolar e a gestão democrática.

Os recursos didático-pedagógicos, além dos já conhecidos para o ensino presencial, envolvem outras tecnologias, em especial os recursos de multimídia. Os principais meios utilizados são: cadernos pedagógicos, guia de estudos, fitas de vídeo, fitas de áudio, telefone, fax, computador, tele e videoconferências, rádio e TV. Entretanto, o principal recurso utilizado no curso são os materiais impressos como manuais e cadernos pedagógicos. No entender de Cechinel (2000a, p. 27):

São materiais com características auto-instrucionais que, além de apresentar o conteúdo mínimo a ser dominado pelo aluno (contendo inclusive resumos, exercícios, bibliografias para o aprofundamento de estudos e indicações a outros recursos com fins didático-pedagógicos como revistas, capítulos de livros, livros, artigos, vídeos), visam a orientar o estudante quanto ao modo como deve realizar seus estudos.

A reflexão apontada por Cechinel (2000a) reafirma a importância dos materiais impressos num curso na modalidade EAD. Outro aspecto abordado pelo autor é que o caderno pedagógico funciona como “uma espécie de livro didático que tem, primordialmente, uma função formadora, para o qual conta o alcance do seu propósito, diferente do livro de mercado, para o qual conta a vendagem”. Quanto à elaboração dos cadernos pedagógicos, o referido autor destaca que são produzidos por professores da UDESC ou em parceria com professores de outras instituições de ensino superior.

As fitas de vídeo são utilizadas e disponibilizadas em cada núcleo onde funciona o curso. As fitas de vídeo têm como objetivo “o enriquecimento dos temas e atividades propostas aos alunos, derivadas dos encaminhamentos pedagógicos indicados pelos cadernos pedagógicos, guias de estudo e orientações complementares, repassadas pelo professor da disciplina” (p. 27). Há disponibilização de telefone e fax para que os alunos possam comunicar-se com o tutor e/ou professor da disciplina para o esclarecimento de dúvidas.

Os computadores são também utilizados para oportunizar a interação com colegas e tutores, bem como com o professor da disciplina e membros da equipe pedagógica da CEAD, de forma bastante rápida através da Internet.

Além dos recursos didático-pedagógicos, o curso de Pedagogia da UDESC destaca a importância do papel do tutor no processo ensino-aprendizagem. O tutor é um dos atores

sociais do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, muito destacado pelo conjunto de atividades que lhes são atribuídas. A função do tutor é definida no Manual do Tutor da UDESC como:

[...] um dos responsáveis pela concretização da comunicação bidirecional (de dupla via). O tutor, como você terá oportunidade de constatar, tem papel destacado no processo de ensino-aprendizagem em cursos oferecidos na modalidade à distância. Seu papel nem sempre será fácil, tendo em vista a influência que traz do ensino presencial, enquanto professor ministrante de aulas. Por outro lado, a história educacional sempre nos fez crer que a aprendizagem só acontece em sala de aula se alguém se dispuser a nos explicar os conteúdos a serem apreendidos. E assim, como alunos, historicamente, tornamo-nos dependentes de um professor que nos ensinasse aqueles conteúdos que necessitávamos aprender. (CECHINEL, 2000b, p. 9)

Quanto ao papel do tutor, Cechinel destaca que essa atividade profissional é muito influenciada pela visão tradicional de professor, assim como sugere que o aluno assuma com autonomia (estudar sozinho) a responsabilidade pelo seu aprendizado. A concepção de aprendizagem adotada pela UDESC indica/regula as características necessárias ao trabalho do tutor. No entender de Cechinel (2000b, p. 11):

Neste curso, a concepção de aprendizagem adotada é a sócio-crítica ou histórico-cultural, cujo maior representante é Vygotsky, que considera o processo ensino-aprendizagem como um processo interativo, concebendo o professor como um facilitador e um mediador da aprendizagem autônoma do aluno, mantendo com o aluno uma relação dialética, de influências recíprocas, uma vez que ambos são sujeitos ativos nesse processo.

Na leitura de textos que tratam da EAD pode ser evidenciada uma certa mistura de concepções de aprendizagem. No caso do curso investigado nesta proposta de tese, há uma apropriação equivocada dos conceitos de docência. Ao dizer que o professor deve ser concebido como “facilitador” e “mediador” misturam-se terminologias do escolanovismo (facilitador) e do interacionismo (mediador). A ênfase no desenvolvimento da autonomia também pode ser percebida quando Cechinel (2000b, p. 11) destaca:

Inicialmente, é importante observar que o aluno de educação a distância (embora costumemos dizer que ele esteja isolado em seu estudo), tem oportunidade para estudar de forma autônoma, ou seja, de forma independente, flexível e organizada por ele próprio, como também tem a oportunidade de interagir com os professores das disciplinas, com os colegas do Curso e com o tutor, oportunidades que se ampliam através da incorporação de novas tecnologias.

O uso de novas tecnologias contribui para oportunizar a interação entre professores,

tutores e estudantes, além de desenvolver a chamada aprendizagem independente. No entender de Cechinel (2000b), “uma atividade de aprendizagem independente dá-se quando o aluno estuda o material didático escrito, assiste a uma fita de vídeo, escuta um programa de rádio, vê um programa educativo na televisão, elabora um trabalho, realiza uma experiência em casa”. Em contrapartida, uma atividade interativa:

[...] dá-se quando o aluno assiste às orientações tutoriais e reúne-se com o tutor e com os colegas do Curso, quando recebe assessoria para realizar um trabalho prático, quando recebe ajuda sobre como organizar seus estudos, quando consulta o professor da disciplina por telefone, fax, correio eletrônico, *chat*, quando se vale da Udesc Virtual, quando participa de videoconferências, quando desenvolve atividades coletivas. (CECHINEL, 2000b, p. 11)

A tentativa de diferenciar atividade de aprendizagem independente de atividade interativa revela uma frágil compreensão sobre o significado do conceito de interação. Tanto nas atividades independentes quanto nas atividades interativas se produzem diferentes níveis e modalidades de interação. O estudo de um texto, por ser uma atividade entendida como independente, pressupõe no mínimo uma interação do sujeito com o objeto de conhecimento. O curso de Pedagogia está estruturalmente organizado para oportunizar ao estudante encontros presenciais semanais com o tutor, encontros presenciais com os professores das disciplinas e um encontro presencial para realização da prova escrita. Esses encontros são organizados pelo tutor e têm na opinião de Cechinel (2000b, p.12):

[...] fundamento de sua ação a concepção histórico-cultural de aprendizagem, enfatizará o processo aprender a aprender, o ritmo de aprendizagem, os fundamentos e os métodos de conhecimento, buscando sua efetiva apropriação pelos alunos, e não a simples repetição do conteúdo. Dessa maneira, você não será um simples repassador do material didático aos alunos, mas o agente de uma prática educativa que deve possibilitar a auto-aprendizagem. Podemos, então, definir tutoria como um conjunto de ações educativas de apoio e de orientação aos alunos, não apenas de caráter acadêmico, mas também de caráter pessoal, desenvolvidas individualmente ou em grupo por um educador, com o objetivo de ajudar os alunos a se apropriarem do conhecimento sistematicamente organizado e a desenvolverem a interação e a autonomia na aprendizagem.

Embora se afirme que o trabalho do tutor se sustenta na concepção de aprendizagem histórico-cultural, o que se evidencia é uma apropriação neoliberal dos pressupostos teóricos de Vygotsky, já alertada por Duarte (2001). A ênfase no aprender a aprender e a tentativa de superar práticas pedagógicas tradicionais centradas na transmissão de conteúdo comprometem a compreensão do que seja atuar na docência no ensino superior, pois na perspectiva de Cechinel “não é papel do tutor ministrar aulas, como acontece no ensino presencial

tradicional. Embora o tutor seja um professor, não precisará ministrar aulas, uma vez que o conteúdo do Curso está previamente apresentado nos materiais instrucionais...” Essa diferenciação entre o que significa ser tutor e professor é sustentada continuamente no manual do tutor. O tutor deve ter as seguintes características: facilitador e mediador da aprendizagem; motivador; orientador; avaliador. Novamente se mesclam conceitos de diferentes concepções de aprendizagem e abordagens pedagógicas. Ainda sobre o papel do tutor fica evidenciada nas orientações do Manual do Tutor a ênfase nas relações interpessoais. No entender de Cechinel (2000b, p. 15):

Embora o aluno de educação a distância seja adulto e, portanto, tenha suas convicções e motivações intrínsecas e específicas para estudar (melhoria pessoal e formação profissional, por exemplo), não podemos esquecer que o trabalho solitário pode levar ao desânimo. Sem dúvida, muitas vezes o entusiasmo inicial é difícil de ser mantido ao longo do Curso. Além das expectativas do êxito ou do fracasso, o aluno que estuda a distância tem que enfrentar dois importantes problemas: a solidão e a não-participação da vida universitária.

A reflexão de Cechinel nos indica que o papel do tutor no processo ensino-aprendizagem vai além da organização do processo pedagógico, pois deve agir também como um “animador” e/ou “motivador” dos estudantes. Além disso, como orientador, o tutor deve compreender que:

Os alunos na educação a distância geralmente são influenciados pelos métodos de estudo da escola tradicional e, por isso, não têm o hábito de estudar a partir de esforço individual, o hábito de estudar autonomamente. Cabe, também, ao tutor possibilitar ao aluno a tomada de consciência acerca dessa e de outras dificuldades, mostrando aos estudantes que tais dificuldades não são exclusivamente suas e que, em muitos casos, elas têm origem na necessidade de adquirir estratégias adequadas de estudo, incluindo organização de suas metas, concentração e tempo para estudar. São, portanto, dificuldades possíveis de serem sanadas. O tutor tem de estar atento a tais dificuldades para ajudar os alunos a superá-las. (CECHINEL, 2000b, p. 15)

Na condição de orientador da aprendizagem, os tutores devem se diferenciar do professor convencional, não transmitindo conteúdos, “mas reforçar o processo de auto-aprendizagem”. Outra importante função assumida pelo tutor é o acompanhamento permanente dos estudantes para que possa avaliá-los. Além da avaliação da aprendizagem, o tutor tem como tarefa complementar avaliar o Curso quanto à metodologia, aos recursos instrucionais, aos encontros presenciais e com os professores das disciplinas. Os aspectos interpessoais também podem ser observados no processo de avaliação:

[...] leve em consideração os sentimentos do aluno; os alunos que não conseguiram obter uma boa nota na prova geralmente consideram isso como um golpe na sua

auto-estima; esteja preparado para as mais diferentes reações, incluindo a raiva, a inércia, a descrença. (CECHINEL, 2000b, p. 19)

Quanto ao processo de avaliação o manual do tutor também chama a atenção para uma questão ética que é a cópia ou plágio realizado pelos estudantes. No entender de Cechinel, tanto na modalidade EAD como na modalidade presencial é possível que os estudantes tentem copiar ou plagiar trabalhos. O tutor deve, portanto, “procurar esclarecer de que maneira acontecerá a avaliação, deixando bem claro quais são os critérios básicos de avaliação e quais os procedimentos que serão adotados caso o aluno incorra numa dessas infrações”. (CECHINEL, 2000b, p. 20)

Além das funções didático-pedagógicas, o manual do tutor coloca em evidência uma série de atividades administrativas como:

Entregar os materiais pedagógicos aos alunos, de acordo com o cronograma específico; encaminhar as atividades previstas pelo professor com relação a conteúdos e/ou pré-requisitos não dominados pelo aluno; divulgar o cronograma dos encontros presenciais; participar da elaboração e do planejamento dos encontros presenciais; participar ativamente do desenvolvimento das ações assessorando o professor nos encontros presenciais; receber do aluno os relatórios e declarações referentes a monitorias, estágios e programas de iniciação científica ou certificado de participação em cursos realizados em áreas afins, cursos sequenciais ou correlatos à área, participação em eventos científicos no campo da educação para fins de comprovação de estudos independentes; verificar se os comprovantes entregues pelos alunos estão devidamente assinados, sem rasuras, e se contêm carga horária; registrar as principais dificuldades e orientações no verso da Ficha Individual de Avaliação do aluno; registrar cada atendimento ao aluno na Ficha de Registro de Atendimento, no Núcleo Local; fornecer ao aluno os resultados das avaliações; registrar os resultados das avaliações e a data em que foram realizadas na Ficha Individual de Avaliação do aluno; prestar esclarecimentos adicionais e tomar as providências eventualmente solicitadas pela Coordenação Central; encaminhar relatório de notas após avaliação de cada Caderno Pedagógico, informando, também, desistências, transferências e outros procedimentos afins. (CECHINEL, 2000b, p. 21)

Pode ser observado no extenso rol de atividades administrativas do tutor no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, a intensa burocracia manifestada no preenchimento de diversos formulários. Essa dimensão burocrática pode comprometer a qualidade do ensino, uma vez que o tutor, não dispondo de carga horária destinada a estudo e pesquisa, pode transformar-se num mero transmissor de conhecimento, ou ainda um eficiente burocrata.

A tutoria se processa por duas modalidades: presencial e a distância. A tutoria presencial se concretiza nos encontros presenciais com atendimento ao estudante individualmente ou em grupos. Geralmente esses encontros são semanais e têm a duração de

no mínimo duas horas. A UDESC destaca que “o horário do tutor tem que ser organizado em função das necessidades dos alunos (não pode ocorrer o contrário)”. Em contrapartida o estudante, na modalidade EAD, não tem a obrigação de frequentar todos os encontros presenciais programados pelo tutor. A tutoria a distância pode ser realizada por meio de diversos meios como: telefone, fax, correspondência (carta), correio eletrônico, entre outros. Os diferentes meios de comunicação a distância possibilitam a aula virtual (UDESC Virtual) assincronicamente ou sincronicamente. Quanto ao uso das novas tecnologias, Cechinel (2000b, p. 26) enfatiza:

As tecnologias que serão utilizadas como recursos didáticos ao longo da formação universitária dos alunos do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC deverão ser entendidas como mediadoras, nessa atividade formadora. Entendê-las como mediadoras significa reconhecer o seu potencial a serviço da socialização dos múltiplos saberes, da cultura, das ciências, das artes, da literatura, das línguas, entretanto isso só será atingido plenamente pelo seu trabalho, tutor, como responsável pela interação humana nesse processo de formação que implica mediação social.

O uso das diferentes tecnologias deve permear todo o processo de formação dos profissionais da educação. Contudo, de modo geral, nos cursos de formação de professores o uso e aprendizado das novas tecnologias ficam restritos ao trabalho realizado numa ou outra disciplina. Num curso superior, na modalidade EAD, esse aprendizado deve ser ainda mais explorado em todas as disciplinas, uma vez que o uso dos recursos tecnológicos é um importante veículo de comunicação.

Segundo o Manual do Estudante do curso de Pedagogia a distância e o Regimento do Curso, a frequência mínima necessária para aprovação em cada disciplina do Curso é de 75% nos momentos presenciais. A nota final da disciplina, expressa de 0,0 a 10,0, corresponderá à média ponderada das seguintes atividades:

- a) Prova escrita de caráter individual e presencial (peso 4);
- b) Trabalho individual e/ou em grupo (peso 3);
- c) Relatório do tutor acerca do aproveitamento do aluno, considerando a participação, o envolvimento, o desenvolvimento de habilidades práticas e a auto-avaliação feita pelo aluno (peso 3).

O estudante é considerado aprovado quando tiver alcançado a frequência mínima nas atividades de caráter presencial e obtiver nota final igual ou superior a 06 (seis).

O curso de Pedagogia a distância é reconhecido pela Resolução 57/2004 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e pelo Decreto Estadual 2626 de 12 de novembro de

2004, pelo prazo de três anos. Em 12 de maio de 2005, pela portaria 1577, o Ministério da Educação e Cultura autorizou a continuidade do funcionamento das turmas do curso de Pedagogia da UDESC e suspendeu a abertura de novas vagas até que a UDESC regularizasse a situação da instituição encaminhando o pedido de credenciamento com projeto pedagógico adequado ao MEC. Ao consultar o site do Conselho Nacional de Educação não encontramos as razões pelas quais foi suspensa a continuidade de oferta de vagas do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD.

4.2 Notas de campo

A realização de uma pesquisa predominantemente qualitativa requer do pesquisador o conhecimento “de perto” do contexto onde será realizado o estudo. Esses primeiros contatos com os sujeitos no contexto real são fundamentais por oportunizar a coleta de subsídios para ampliar as possibilidades de compreensão do objeto de estudo e também por torná-los mais sensíveis ao estudo da temática. Com este intuito estabelecemos um contato inicial com a coordenação local e obtivemos autorização para fazer a observação.

A observação constitui-se como uma técnica que permite ao pesquisador descrever o locus da pesquisa bem como os sujeitos ali envolvidos. Essa descrição expressa por meio de notas de campo possibilita a reconstrução das experiências vividas durante o processo de investigação. No dizer de Santos (2005, p. 12-13):

A escrita e a descrição buscam, então, recuperar, (re) constituir o lá vivido, tal como os (as) habitantes daquele lugar o viviam. Os objetos trazidos, as fotos, as anotações do diário de campo/de viagem funcionam, nesta (re) constituição, como matéria para compor/ilustrar a história que se conta – eles dão autenticidade à narrativa do (a) contador (a). Tenta-se com eles, e com artifício da palavra, (re) compor uma “realidade” vivida e assim trazê-la àqueles (as) que aqui ficaram.

A pesquisa foi desenvolvida no núcleo de educação a distância da UDESC situado no município de Criciúma. Inicialmente este núcleo funcionava nas dependências do Colégio Objetivo e no início de 2005 foi desmembrado em dois núcleos. O primeiro está situado na Escola de Educação Básica Sebastião Toledo dos Santos, o maior colégio público do extremo Sul catarinense, enquanto que o segundo núcleo está localizado na Escola de Ensino Fundamental Professor Lapagesse, também pública, ambos situados na região central de Criciúma.

A mudança de local deu-se basicamente porque até o final do ano de 2004 todos os alunos regularmente matriculados pagavam uma mensalidade de R\$ 120,00²⁷. A UDESC, por ser universidade pública estadual, não poderia cobrar mensalidades e os alunos, insatisfeitos com essa prática, entraram com representação no Ministério Público solicitando a suspensão da cobrança de mensalidade. Por conta disso, o Colégio Objetivo, que pertence à rede particular, suspendeu a oferta dos espaços disponibilizados para esse fim e as instalações dos núcleos da UDESC do município de Criciúma foram transferidas para duas escolas públicas estaduais situadas na região central do município. Em cada núcleo há um coordenador responsável pela gestão administrativa do curso. Tanto o núcleo situado na EEB Sebastião Toledo dos Santos como o núcleo situado na EEF Professor Lapagesse é acompanhado por um coordenador geral.

O primeiro contato do pesquisador deu-se com o coordenador geral. Num breve encontro apresentamo-nos como aluno do curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, expondo em linhas gerais o que pretendíamos pesquisar. O coordenador, juntamente com as professoras tutoras, colocaram-se à disposição para interagir com o pesquisador. Nesta primeira reunião fomos informados de que estava acontecendo naquele momento o encontro presencial com a professora autora do caderno pedagógico: Educação Especial e Aprendizagem. Solicitamos autorização para assistir a este encontro e tomamos nota do que ali acontecia.

4.2.1 A aula presencial

A aula presencial, referente ao Caderno Pedagógico Educação Especial e Aprendizagem, foi realizada no auditório da EEB Sebastião Toledo dos Santos. Genericamente a aula presencial é ofertada em três horários diferentes para que todos os alunos regularmente matriculados tenham a oportunidade de participar.

O auditório comporta aproximadamente 300 lugares. O dia estava muito quente e os ventiladores não davam conta de refrescar o ambiente. Logo que chegamos, acomodamo-nos na última fila para que pudéssemos observar o ambiente todo e as manifestações dos sujeitos que ali estavam.

Participaram desta aula presencial aproximadamente 130 alunos dos dois pólos da UDESC. No palco do auditório e com microfone nas mãos, a professora explicava passo a

²⁷ Em 2004, o salário mínimo nacional era de R\$ 260,00.

passo os conteúdos trabalhados no caderno pedagógico pelas professoras tutoras. O murmúrio era geral, não sabemos se pelo calor ou se o tema trabalhado era muito polêmico. O público era quase que na sua totalidade feminino, o que nos dá indícios da feminização do magistério.

Em determinados momentos da aula os acadêmicos fizeram perguntas e interagiram com a professora. Tiraram as dúvidas e esclareceram pontos que a priori não foram compreendidos nos estudos individuais ou tutoriados. No movimento de interação entre professora autora e alunas, percebemos indícios de uma preocupação exagerada com a prova individual referente ao caderno pedagógico que aconteceria no sábado. Essa observação se reafirmou a partir de falas como: “Fale mais sobre as questões dissertativas” ou “dê mais dicas sobre a prova”. Isso nos remeteu a pensar que a aula presencial funcionou como uma espécie de revisão dos conteúdos trabalhados pelas tutoras e preparação para a prova do respectivo caderno pedagógico. Indica, portanto, uma preocupação, ou talvez, uma ênfase nos processos avaliativos em detrimento da apropriação do conhecimento. Entendemos que o processo de avaliação deve subsidiar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e não da forma como se evidenciou neste relato de observação.

4.2.2 A organização do curso na perspectiva de uma tutora iniciante

A tutora iniciante aqui denominada como T5²⁸ iniciou suas atividades no curso de Pedagogia na modalidade EAD em meados de Agosto de 2005. As tutoras são capacitadas pelos professores autores dos cadernos pedagógicos, que explicam os conteúdos e orientam a organização das atividades de tutoria e avaliação. No pólo situado na EEB Sebastião Toledo dos Santos existem 12 tutoras trabalhando em diferentes turmas. Relata que a experiência como tutora tem sido ótima principalmente por retomar e ampliar os conhecimentos que construiu no seu curso de graduação, neste caso presencial, pois “é como se eu tivesse fazendo uma segunda universidade”.

Quando interrogada sobre o que significou ser tutora, relatou-nos que a tutoria se diferencia da docência, pois “o tutor não dá aula, apenas organiza metodologicamente o estudo do módulo enquanto que o professor dá aulas”. O planejamento das atividades tutoriais se dá individualmente, uma vez que a Coordenação do Curso não oportuniza formalmente espaços para este fim. Não há, portanto, uma organização institucionalizada no pólo para o trabalho coletivo, pois a coordenação pedagógica do curso está localizada na sede da UDESC em Florianópolis-SC. Entretanto, informalmente, a T5 faz o planejamento com outras duas

²⁸ Sigla que denomina Tutor 5.

tutoras para trocar experiências e qualificar seu trabalho.

Sobre o contrato de trabalho, a entrevistada nos disse que as tutoras são contratadas por processo seletivo como professoras colaboradoras, apesar do projeto pedagógico do curso não fazer menção a esta categoria. A carga horária prevista no contrato de trabalho destinada à tutoria é de 10 horas semanais, pelo prazo de dois anos, com possibilidade de prorrogação por mais dois anos.

A organização didático-pedagógica se desdobra nas seguintes atividades:

- a) Encontro presencial com professor autor do Caderno Pedagógico;
- b) Encontros tutoriais: geralmente são destinados três encontros dos alunos com o tutor. A quantidade de encontros tutoriais pode variar em função das avaliações;
- c) Plantão pedagógico: as tutoras destinam parte da sua carga horária para atender aos alunos individualmente ou pequenos grupos para tirarem as dúvidas e orientá-los em seu processo de aprendizagem;
- d) Avaliação: a avaliação final do aluno é composta por três notas assim distribuídas: 1ª nota do tutor, considerando a participação, frequência aos encontros presenciais e entrega de atividades; 2ª nota: trabalho definido pelo tutor, que pode ser individual, em dupla ou em grupos maiores, e a 3ª nota: Prova individual elaborada pelos técnicos da UDESC com sede em Florianópolis. As provas vêm armazenadas em envelopes lacrados para manter a lisura do processo avaliativo. A prova é composta por cinco questões objetivas e uma questão dissertativa com peso de cinco pontos para cada tipo de questão, ou seja, uma questão dissertativa tem o mesmo peso de cinco questões objetivas.

As provas são encaminhadas para a sede da UDESC, onde são feitas as correções. O período de correção e devolução das provas varia de 30 a 45 dias. Caso o aluno não consiga a nota necessária para aprovação são dadas mais três oportunidades denominadas como recuperação 1, recuperação 2 e, por fim, caso persista a não-aprovação, encaminha-se o aluno para participar do Plano de Recuperação.

A linguagem utilizada nos cadernos pedagógicos é percebida pela entrevistada como acessível e de fácil compreensão. A linguagem utilizada é mais coloquial para facilitar a compreensão do aluno. A discussão dos cadernos pedagógicos é muito rica e produtiva por possibilitar a ampliação da compreensão dos textos.

No final deste encontro, uma outra tutora aqui denominada como T6 destacou que a grande diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância está na autonomia do professor ao planejar e executar a atividade docente. No seu entender, “no ensino presencial o

professor tem autonomia para construir a aula enquanto que na educação a distância o tutor não tem autonomia para selecionar os conteúdos [...] já vem tudo pronto”.

4.2.3 Encontro tutorial

Para conhecer e compreender melhor o contexto onde se desenvolveu a pesquisa, participamos de um dos encontros tutoriais, neste caso tutorado pela T5. A tutora nos apresentou como professor da UNESC do curso de Pedagogia na modalidade presencial, e também como pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

A sala de aula estava disposta em círculo e a tutora encaminhava a revisão do Caderno Pedagógico da Educação Especial e Aprendizagem. A professora tutora reiniciou a discussão perguntando se havia alguma dúvida sobre a leitura do texto. Das aproximadamente 20 alunas na sala de aula, naquele momento participavam oralmente da discussão em média seis alunas.

A tutora insistentemente provocava reflexões sobre o caderno e destacava os pontos-chave. As alunas participavam da discussão destacando “isso vai cair de certeza na prova”, evidenciando a mesma preocupação com a avaliação conforme observamos no encontro presencial. Uma das alunas destacou que a UDESC deveria cobrar mais dos alunos em termos de rendimento e qualidade.

Outro aspecto que merece destaque é uma das alunas, que não fez magistério em nível médio e não atua na área, questionar a qualidade do caderno pedagógico ao dizer: “Como eu devo agir no espaço de sala de aula quando tiver alunos com necessidades educativas especiais?” Outra aluna interveio e destacou que não existem receitas prontas e que construía a sua prática pedagógica a partir das crianças. Nesse desconforto gerado pelas contradições, que são próprias do cotidiano da sala de aula, a tutora ressaltou: “Vocês não estão saindo cruas desse curso”. A grande dificuldade foi nos conter frente a tanta riqueza na discussão. A aluna que iniciou essa discussão voltou a questionar: “Então para que o caderno pedagógico? Se eu não consigo praticar? Por que fazer faculdade?” As dúvidas surgiram na discussão e a prática foi colocada em movimento. A sala de aula como espaço próprio da diversidade é pensada pelo grupo.

A valorização da área de atuação dos professores foi apontada por uma das alunas quando destaca: “Nós somos muito mais valorizadas no ensino fundamental do que na educação infantil. [...] os pais, a direção e a comunidade também nos valorizam mais quando atuamos no ensino fundamental”. Outra aluna entrou na discussão e lembrou que “é preciso

realizar um trabalho com os pais explorando conceitos como auto-estima, plasticidade cerebral e estigma”. A tutora perguntou se ainda havia pontos a serem discutidos e explicitou que seria bem rígida com relação à produção da escrita, ressaltando a importância do uso do dicionário.

Uma das alunas que se destacava pelas contribuições trazidas para a discussão do grupo deu dicas do que poderia cair na prova. “O capítulo dois do módulo fala dos princípios da UNESCO para a educação especial”. Também destacou os tipos de prevenção que podem ser feitos para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos com necessidades educativas especiais. Esta discussão sobre a prevenção possibilitou que histórias de vida emergissem, pois uma das acadêmicas relatou a história de vida de um de seus familiares que não conseguia “aprender normalmente”.

A tutora retomou a palavra e disse: “Vamos falar das questões que podem cair na prova: LDB, inclusão, preconceito e pré-conceito, prevenção, compensação, plasticidade cerebral, trajetória histórica da educação especial e papel da escola, da família e do professor frente aos alunos com necessidades educativas especiais”.

No final do encontro entrou uma aluna entregando um projeto de estudo desmobilizando o trabalho que estava sendo realizado. Esta aluna lembrou a tutora que fazia o curso de magistério em nível médio ao mesmo tempo em que cursava Pedagogia²⁹ na modalidade EAD, e que, por isso, estava chegando atrasada. Nossa participação neste encontro tutorial durou aproximadamente 60 minutos.

4.2.4 O contato inicial com estudantes formandas

No segundo momento estabelecemos informalmente uma conversa com uma das estudantes formandas da T2 que nunca exerceu a docência. Esta estudante cursou magistério em nível médio e atualmente trabalha como secretária numa gráfica. Relata-nos que buscou o curso de Pedagogia nesta modalidade na época por ser “mais barato” e por não ter aula presencial todos os dias. Soube do curso pela divulgação de colegas que já estavam em curso. Destacou que o curso de magistério foi “mais puxado” por ser presencial e pela carga horária de estágio nas quatro séries iniciais.

Sobre a metodologia, explicou que os estudantes recebem o caderno pedagógico, estudam em casa e discutem com a tutora nos encontros de tutoria. Complementou o estudo

²⁹Muitas alunas cursam concomitantemente o curso de Magistério em nível médio e Pedagogia por exigência da rede municipal de ensino.

dos cadernos pedagógicos com fitas de vídeo e participação nas aulas presenciais com o professor autor. Destacou que no final do curso as aulas presenciais “foram cortadas” por falta de orçamento. Sobre a utilização das novas tecnologias, lembrou que no Colégio Objetivo havia a disponibilização da internet para os alunos, e na EEB Sebastião Toledo dos Santos, as instalações eram precárias e sem recursos tecnológicos.

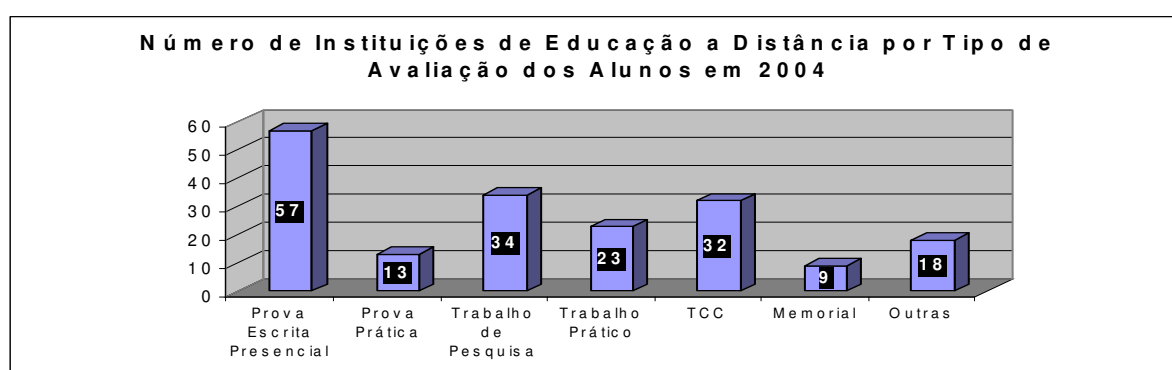
Sobre o estágio supervisionado, disse que “foi muito bom” pelo aprendizado e pela experiência construída na prática. Fez o seu estágio em dez dias na 3ª série do Ensino Fundamental, com mais duas colegas, uma vez que o estágio pode ser realizado em grupos de até cinco pessoas. Enfatizou a importância do estágio para sua formação e que, para quem nunca deu aula ou fez magistério, considera o tempo destinado ao estágio insuficiente.

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso entende que está sendo uma “bomba”. O TCC deveria ser “construído aos poucos, não só no final do curso”. Assim como o estágio, o TCC pode ser feito em grupos de até cinco pessoas.

Ao perguntar se as alunas formam grupos de estudos para melhorar o aprendizado, a entrevistada nos disse que somente “quando o conteúdo do caderno pedagógico é difícil”. Enfatizou a importância dos encontros tutoriais e presenciais para o aprofundamento dos conceitos trabalhados no caderno pedagógico. O relato da entrevistada nos indicou que mesmo num curso na modalidade EAD é necessário oportunizar encontros presenciais para ampliar as possibilidades de interação mediadas pelo tutor.

Sobre o processo de avaliação, a entrevistada entende que o processo é um pouco injusto, pois o peso maior da avaliação está centrado na prova presencial. Refez as avaliações de dois cadernos pedagógicos por ser reprovada na avaliação por puro nervosismo. O relato da acadêmica que destacava a supervalorização da prova como instrumento de avaliação pode ser também percebido em termos de Brasil conforme demonstra o gráfico 8:

Gráfico 7



Fonte: ABRAED

Quanto à utilização de materiais pedagógicos, destacou que a grande maioria dos alunos centrava seus estudos nos cadernos pedagógicos e quando precisam de livros vão até a UNESCO para fazer as pesquisas, principalmente agora com a elaboração do TCC. Os manuais dos tutores e estudantes destacam que o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, utiliza diferentes mídias, enquanto que na prática predomina o uso do material impresso denominado caderno pedagógico.

A entrevistada explicitou que inicialmente as tutoras diziam que não poderiam dar aula, mas sim fomentar as discussões na sala de aula. Entretanto, a prática mostrava que as tutoras acabam ensinando como professoras. Entendia que um curso na modalidade em EAD é muito positivo e que estuda aproximadamente uma hora e meia por dia.

O caderno pedagógico é compreendido pela entrevistada como “muito bom” porque tem uma “fundamentação teórica que conduz para a prática”. Os textos e atividades propostos no caderno pedagógico são adequados para o “nosso nível de aprendizagem”. O curso de Pedagogia na modalidade EAD realizado no pólo da EEB Sebastião Toledo dos Santos não tem projeto político-pedagógico construído com a participação de coordenação, tutores e alunos.

A entrevistada avalia que fez um bom curso superior por ter lhe possibilitado a “melhoria da escrita, a capacidade de falar em público e de se relacionar com as pessoas”. Quando perguntei sobre a quantidade de pessoas cursando graduação na modalidade EAD, a entrevistada apontou a necessidade de fazer processos seletivos para reduzir o número de vagas.

Ainda sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância, a entrevistada nos disse que muitas pessoas têm curiosidade sobre o funcionamento do curso e que a proprietária da gráfica onde trabalha qualifica a Pedagogia na modalidade EAD como “faculdade de vadio” e que quem estuda na UNESCO pensa que “aqui é moleza”.

4.2.5 O encontro de formação de tutores

Com a finalidade de compreender a formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD, realizamos a observação e a descrição de um Encontro de Formação de Tutores. Esse encontro foi realizado nas dependências da EEB Sebastião Toledo dos Santos no dia 01/06/2006, no período da manhã. O encontro estava marcado para começar às 9 horas, mas por problemas de ajuste dos equipamentos tecnológicos atrasou 32 minutos.

As carteiras estavam dispostas em círculo para facilitar o diálogo. Enquanto não

começava a exposição das professoras da UDESC, as tutoras discutiam o Caderno Pedagógico que tratava da temática: Linguagens.

As professoras da UDESC iniciaram a exposição destacando a importância do trabalho das tutoras e sua responsabilidade ao colocar no mercado de trabalho novos profissionais da educação. Enfatizaram que “ser tutora é uma responsabilidade muito grande, principalmente nesse momento onde as alunas vão experimentar-se como professoras, aquelas que já são professoras vão experimentar a mudança da prática pedagógica. É um momento simples, mas muito significativo. Esse processo deve ser **organizado passo a passo**, pois quando o **percurso está 100% certo, não há erro**”. (grifo nosso)

A fala das professoras da UDESC revela indícios de uma pedagogia diretivista que estabelece uma seqüência de procedimentos que aparentemente dificultam a produção de desvios da rota estabelecida. Na modalidade EAD, a pedagogia diretivista se faz presente pela uniformização do material impresso que pré-determina os passos que serão seguidos por todos. Também se faz presente pelas práticas de avaliação que se centram nos conteúdos trabalhados nos cadernos pedagógicos.

Segundo as professoras da UDESC, os processos de estágio e TCC envolveriam os seguintes passos. Inicialmente é realizada uma leitura do contexto macro e micro onde os estudantes em formação conheçam o contexto institucional (macro) e a sala de aula (micro) onde realizarão o estágio/TCC. A partir desta leitura iniciam a elaboração do projeto de pesquisa e coletam os dados. Posteriormente constroem o relatório de pesquisa. Esse conjunto de atividades até então desenvolvidas fornecem indicadores para a construção dos projetos de trabalho que se materializam na prática docente/ estágio. As práticas docentes serão organizadas e sistematizadas tomando por base os referenciais teóricos assumidos pela UDESC. Todo esse processo que inicia com a leitura macro e micro da realidade é socializado. Do trabalho de pesquisa e da prática docente resulta o Relatório de Pesquisa – TCC.

As professoras informaram que todos os passos e prazos previstos deveriam ser rigorosamente seguidos. As tutoras questionam os prazos apresentados pela UDESC, alegando que com esse cronograma as alunas iniciariam os estágios sem concluir as metodologias de ensino necessárias à elaboração das atividades práticas. O desconforto e murmúrio instalaram-se por parte das tutoras quando comentaram que “desse modo, as metodologias perdem o sentido quando trabalhadas depois do estágio”.

As professoras destacaram “que tentarão negociar com a UDESC, mas que nesse momento o objetivo é apresentar os procedimentos que serão adotados no estágio e TCC”.

Uma das tutoras que estava sentada ao nosso lado comentava com outra tutora: “É sempre assim, nunca se tem respostas, é sempre essa desorganização, parece que elas (professoras/coordenação) não se entendem, não conversam lá na UDESC”. A não-definição do cronograma das atividades deixou as tutoras insatisfeitas.

Observamos que as tutoras têm clareza de que a organização teórico-metodológica do curso de Pedagogia, na modalidade EAD, é adequada para quem já é professor, ou seja, é propícia para o desenvolvimento da “capacitação em serviço”. Uma das tutoras destacou que “quem não atua como professora não conseguirá desenvolver um bom projeto de docência sem concluir as metodologias de ensino”. As professoras informaram que as tutoras deverão ajudar as alunas a definir quais das habilitações irão escolher: Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Os estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso serão realizados em grupos de três a cinco alunas distribuídas conforme a habilitação profissional.

As professoras apresentaram o roteiro de projeto de pesquisa em data-show. Os objetivos apresentados nos slides estavam repetitivos e os verbos no gerúndio dificultavam a fluidez da leitura. Uma das tutoras interrompeu a apresentação da professora, relatando a experiência de como trabalha com suas alunas o projeto de pesquisa ao dizer que constrói um projeto de pesquisa coletivamente.

Esta tutora participou ativamente do encontro intervindo com questões e trazendo exemplos de como desenvolve seu trabalho como tutora, às vezes, de forma insistente. Cada vez que esta tutora usava a palavra, as outras tutoras demonstram com gestos a sua indignação pelos seus excessos. Uma das tutoras comenta que ninguém agüentava mais as intervenções dessa colega, principalmente porque a todo o momento faz questão de destacar que fez Mestrado em Educação. A manifestação desses comportamentos por parte das tutoras que participaram do encontro de capacitação reafirma a tese de que num grupo se manifestam diferentes intencionalidades. Os conflitos nem sempre explicitados claramente corroem o relacionamento das pessoas e dificultam a construção do projeto pedagógico coletivamente. Posteriormente, fomos informados que o cronograma de estágios e TCC foram alterados para atender as necessidades dos estudantes e a reivindicação dos tutores. Genericamente os encontros de formação de tutores onde se discutem os conceitos e encaminhamentos metodológicos têm 4 horas de duração.

A coleta de dados para a produção desta tese de doutorado foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada e da aplicação do questionário no período de novembro de 2006 a julho de 2007. Foram entrevistados quatorze tutores do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, pertencentes ao pólo situado no município de Criciúma. Neste pólo estão

matriculados aproximadamente 750 acadêmicos, distribuídos em vinte turmas orientados por dezoito tutores³⁰. Foram selecionados aleatoriamente quatorze tutores que se dispuseram a interagir com o pesquisador.

Inspiramos-nos nas reflexões de Bogdan; Biklen (1994) quando destacam que a análise de dados se dá indutivamente. Procuramos reconstruir nossas compreensões iniciais a partir da coleta, da sistematização e das intersecções dos dados. As leituras e releituras dos dados também oportunizaram o engendramento de novas questões que contribuíram para o aprofundamento de nossas reflexões acerca da formação de professores, na modalidade EAD. Além disso, também possibilitaram a reconstrução dos eixos de análise que agruparam os pontos principais de reflexões que compõem este estudo. Para Tardif; Lessard (2005, p. 41):

Assim fazendo, poderemos tomar consciência de que a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ponto de vista aéreo que permita ver; pelo contrario, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhas particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

A transcrição das entrevistas se materializou num texto de aproximadamente 100 páginas, enquanto que os dados coletados por meio do questionário geraram um texto com 40 páginas. No caso do texto das entrevistas realizamos diversas leituras buscando construir os eixos de análise tomando por base os princípios da Análise de Conteúdo. Todos os tutores estavam conscientes dos objetivos do estudo e assinaram os termos de consentimento para divulgar seus relatos, que se encontram no apêndice. Os termos originais com as assinaturas dos tutores entrevistados encontram-se em posse do pesquisador.

Quanto às questões objetivas presentes no questionário, optamos por analisá-las uma a uma, buscando as relações com os dados coletados na entrevista. A última questão do questionário buscava deixar um espaço livre para manifestação dos sujeitos pesquisados. As respostas obtidas foram organizadas a exemplo das entrevistas, em eixos de análise. A partir do referencial teórico adotado fomos ampliando e ressignificando nossas compreensões sobre a formação de professores.

Os capítulos que se seguem tratam das reflexões que produzimos a partir dos achados da pesquisa tomando por base os teóricos que nos ajudaram nessa tarefa de compreender a formação de professores na modalidade EAD na perspectiva dos tutores e estudantes.

³⁰ Duas tutoras trabalham com duas turmas.

5 CONSTRUINDO A OPÇÃO PELA DOCÊNCIA

Para investigar o que pensam os tutores do curso de Pedagogia da UDESC a respeito da formação de professores na modalidade EAD, estabeleceu-se um conjunto de eixos de análise que serão descritos nos capítulos subseqüentes. Traçamos ainda que brevemente o perfil dos sujeitos pesquisados, discutimos o que pensam sobre a formação de professores na modalidade EAD e como chegam à condição de tutores.

A realização deste estudo partiu da entrevista com quatorze tutores com a seguinte formação em nível de graduação: um formado em licenciatura em História, um formado em licenciatura em Letras e doze formados em Pedagogia. Desses quatorze tutores um possui Mestrado em Educação e os demais Especialização *Lato Sensu*, na área da educação. A titulação dos entrevistados permite-lhes atuar como tutores. Ainda que haja dois tutores sem formação em Pedagogia, todos vivenciaram a docência no ensino fundamental e médio. A faixa etária que predomina é dos 35 a 45 anos de idade, o que indica que os tutores possuem experiência profissional. Há dois tutores negros e doze são brancos. São treze mulheres e um homem atuando como tutores.

5.1 As razões pela escolha da docência

As razões apontadas pelos sujeitos pesquisados escolherem a profissão docente são as mais diversas possíveis. Tardif (2003) ao tratar dos saberes que constituem a docência nos lembra que uma das primeiras profissões que temos contato desde a mais tenra idade é com professores. Muitos professores escolhem sua profissão pela admiração do trabalho de seus professores. Uma das tutoras, aqui denominada como T11, destaca “eu observava e admirava tanto as minhas professoras que acabei me encantando pela profissão e decidi fazer o curso de Magistério”.

Além da admiração e encantamento pelos professores, há também o gosto pela dinâmica de trabalho vivida no contexto escolar que se intersecciona com as necessidades objetivas vivido pelos sujeitos. A possibilidade de exercer concomitantemente os papéis de mãe e professora trabalhando meio período emerge no relato da T9:

Há 18 anos atrás, eu tinha saído de um casamento, eu tinha uma filha, voltei pra escola, fui fazer o 2º grau na época, hoje ensino médio. **Uma das alternativas que tinha perto da minha casa era uma escola estadual que oferecia o Magistério** ou Educação Geral. Pensei em várias questões: primeiro porque eu **sempre gostei muito**

da coisa da escola, gostava de ir para escola, foi uma coisa que fez muito bem para a minha vida. Segundo pela **possibilidade de poder trabalhar 20 horas**, poder trabalhar um período e outro período ficar com a minha filha. Naquele momento foi isso que passou pela minha cabeça. Se eu tivesse que optar hoje, novamente optaria de novo pela docência. (grifo nosso)

A escolha pela docência é também influenciada pela cultura familiar que se manifesta nos valores, nas normas e compreensões sobre o que significa ser, fazer-se professora. Embora atualmente a profissão docente esteja sendo desvalorizada e, ao mesmo tempo, protagonista das mudanças nos discursos da reforma da educação, ser professor pode representar status social, principalmente, pelo capital cultural necessário ao exercício dessa profissão. As influências familiares para a escolha da docência são apontadas pela T6:

Escolhi o magistério por influência familiar, porque na época a condição de professora dava certo **status** e dava para mulher a condição de ser mãe, ser esposa e ter uma profissão, e pela **flexibilidade de poder optar por trabalhar apenas um período**. Então por influência da minha mãe mesmo é que a opção foi pelo curso de magistério, contra a minha vontade, pois nunca tive o desejo de ser professora. (grifo nosso)

De modo semelhante a escolha pela profissão docente também é alimentada por algum tipo de problema enfrentado pelo sujeito em seu contexto familiar. No caso da T7 a escolha da profissão foi motivada pela deficiência auditiva de sua filha, conforme relato abaixo descrito:

Acho que tinha que ser, pois o ensino médio foi a segunda opção. Eu fiz um outro curso, depois optei pelo magistério, foi onde eu me encontrei. Na época fui motivada por uma necessidade enquanto mãe, **busquei no magistério ajuda para um problema que eu estava vivenciando, a deficiência auditiva da minha filha**. Fiz todo aquele acompanhamento com fonoaudióloga e achei que naquele momento era o Magistério que ia me ajudar. E dali pra frente eu só fui me aperfeiçoando, fui pra Universidade, fiz pós-graduação, vários cursos na área tanto na educação infantil como no ensino fundamental. (grifo nosso)

A dificuldade de estudantes oriundos de classes populares entrarem e manterem-se numa universidade pública também contribui para a escolha da profissão docente, principalmente no estado de Santa Catarina, que conta com apenas uma universidade federal situada em Florianópolis, conforme explica a T13:

Olha, te confesso que eu sempre tive uma queda muito grande para a Economia. Fiz o vestibular para a Universidade Federal de Santa Catarina para cursar Economia, mas não pude fazê-lo por **falta de condições financeiras**. Meu pai não poderia me bancar em Florianópolis. Depois comecei a fazer História na UNISUL e tive de parar novamente por falta de condições financeiras. Quando abriu o curso de História aqui

na UNESC eu me transferi para cá. Na verdade, **eu sempre me interessei muito por Economia, principalmente pelas minhas posições ideológicas**. Eu sou marxista. Como Marx trabalhava muito com a perspectiva histórica eu decidi cursar licenciatura em História. (grifo nosso)

O relato do T13 também nos mostra que além das condições econômicas desfavoráveis para estudar numa universidade pública a posição ideológica/teórica também contribui para a escolha da docência. Ao identificar-se como marxista busca um curso superior que discuta criticamente a realidade a partir das condições históricas que lhe constituem. Entretanto, quando o sujeito não pode fazer o curso superior que realmente deseja constituem-se também outras estratégias como buscar um curso que tenha semelhança, como é apontado pela T5:

Na realidade eu nunca quis ser professora, mas quando fiz vestibular optei por Pedagogia até pelo fato de não ter Psicologia, que é o que gostaria de estar fazendo. **Não consegui fazer pelo valor a ser pago, optei por Pedagogia que tinha a disciplina de Psicologia em todas as fases**. Passei a gostar da educação, comecei a trabalhar, a dar aula e vi que era isso que eu queria, gostei bastante. (grifo nosso)

A T5 ao relatar as suas razões pela opção para o exercício da docência coloca em evidência a forte presença da Psicologia nos currículos de formação de professores, apontado por alguns autores como fenômeno da psicologização da educação. Para Popkewitz (1997, p. 197):

O discurso psicológico da pedagogia cristaliza uma estrutura específica do pensamento através das suas formas lingüísticas e o faz parecer universal e adequado a todos. Os problemas do ensino são formulados em conceitos que enfatizam o desenvolvimento racional, individualizado e seqüencial, separados de contextos sociais e raízes históricas. Os modelos de ensino e aprendizado constroem uma concepção de progresso como sendo linear, das relações sociais como atomizadas e da individualidade como exploração das diferenças entre as populações.

Após discutirmos as razões para a escolha da profissão docente é importante buscar compreender na perspectiva dos sujeitos entrevistados como foi o seu curso de formação de professores.

5.2 A formação inicial para a docência: tensões e contradições do processo de formação

A formação inicial para a docência começa para muitos professores no curso de

Magistério em nível médio. Essa formação propicia que o candidato ao curso de formação de professores em nível superior tenha melhor preparo por já ter construído uma reflexão mais elaborada sobre o fazer docente. Contudo, nem todos os alunos fazem o curso de Magistério em nível médio, e encontram algumas dificuldades iniciais no curso de formação de professores em nível de graduação, como aponta a T5:

Na época que fiz a Pedagogia, a grade era de 3 anos. Eu era só habilitada para dar aula para ensino Médio, para Magistério e não para a Educação Infantil e Séries Iniciais. Em 1999 voltei para fazer a complementação de estudos, fiz um ano de complementação e percebi que quando voltei para fazer a complementação, eu **estava mais madura**, sabia mais coisas. Então eu conseguia discutir mais porque no início quando eu fiz a minha graduação eu acho que não conhecia a parte da educação, até porque **não fiz o Magistério**. Era muito complicado entender as questões da educação e quando voltei para fazer a complementação, eu já estava atuando há seis anos. Então para mim foi mais fácil ter a discussão até porque eu já trabalhava com Educação Infantil, **eu já tinha uma pequena experiência com séries iniciais, então eu conseguia fazer um debate melhor**. (grifo nosso)

Cada campo profissional possui um conjunto de conceitos que lhes identifica como profissão. A T5 destaca que por não ter cursado magistério encontrou inicialmente dificuldades para operar com os conceitos básicos da área da educação. A experiência profissional e a maturidade também são apontadas como fatores que contribuem para qualificar a formação realizada em nível superior. Quando o projeto pedagógico do curso de licenciatura estabelece como foco os profissionais que já atuam e que, portanto, a priori já possuem o magistério em nível médio, aceitar a matrícula de alunos que não atendem esses requisitos pode contribuir para a perda da qualidade dos processos formativos. A T12 acredita que a maturidade também é fator decisivo no aproveitamento do curso de graduação quando diz “Acho que se eu tivesse feito graduação com a cabeça que eu tenho hoje eu teria aproveitado muito mais. Apesar de que comparando com outras colegas da turma, acho que aproveitei bem o curso. Com 19 anos, acho cedo para entrar na graduação. Não sei se a gente aproveita o que deveria, mas eu gostei”.

As influências da legislação, sobretudo da LDB 9394/96, e as experiências já vivenciadas na docência também contribuíram para a escolha do curso de Pedagogia, conforme nos informa a T6:

O meu curso de graduação, como tinha dito, não foi uma opção minha. Eu custei muito a decidir a fazer o curso de Pedagogia. Tanto que fiz 14 anos depois de haver concluído o magistério, e **por influência da LDB, que exigiu o curso de Pedagogia para todos os que estivessem atuando na Educação Infantil e Séries Iniciais**. Naquela altura do campeonato eu já não tinha mais por onde fugir. Eu já tinha um plano de carreira dentro do magistério com 14 anos de trabalho. Então entrei na

universidade, na UNESC, curso presencial, e na época a grade curricular ainda habilitava para as séries iniciais, educação infantil e ensino médio. (T6)

A possibilidade de fazer um curso superior e assumir o papel de estudante agrega-se a outros papéis como trabalhadora e mãe. Contudo, assumir diferentes papéis não impede que o estudante assuma responsabilmente a tarefa de estudar, conforme explicita a T7:

Sempre falo até hoje, inclusive em algumas oportunidades que eu considero que o meu curso foi muito bom, bom mesmo, **foi numa época difícil da minha vida em termos de conciliar trabalho, casa, filhos**. A gente não era só acadêmica, já era profissional, trabalhava 40 horas, foi uma época complicada com dois filhos pequenos. Mas eu dei tudo de mim, acho que fui boa aluna, final de semana ficava em função da escola, madrugada adentro. (grifo nosso)

A formação para a docência não acontece apenas pelo estudo que o estudante faz de textos, livros ou mesmo de apostilas. A formação docente é um fenômeno complexo que exige participação efetiva do estudante no sentido de contribuir para aperfeiçoar sua formação profissional. Em muitos cursos de formação de professores há disputas de espaço/poder/saber que dificultam a construção de projetos pedagógicos inovadores. Entretanto, os embates instalados por posições diferenciadas de professores pode ser o começo da inovação pedagógica, principalmente se houver a disposição para o diálogo e o trabalho coletivo. A T9 informa que:

Eu peguei o curso de Letras da UNESC em um **período de transição**, existia aquele conflito intenso em relação ao que o curso queria de fato em termos de formação e de teoria que deveria embasar o curso. Tinha aquele **grande conflito entre os professores** que ainda optavam pelo ensino de gramática normativa e tinha aqueles professores que comungavam com as idéias do professor Eurico, que deveriam trabalhar a língua portuguesa numa outra perspectiva. (grifo nosso)

A T9 nos informou também por meio da entrevista a importância da participação estudantil no processo de reconstrução do projeto pedagógico do curso de formação de professores para contribuir com a superação da fragmentação do currículo. Destaca como a participação democrática se manifesta também na escolha da coordenação de curso e pelo comprometimento dos sujeitos com o seu processo de formação e com a possibilidade de confrontar dialogicamente diferentes pontos de vista e posições teóricas acerca da docência e de suas práticas.

Eu peguei exatamente esse **período de transição, num momento que havia muita troca de professores e o curso vinha tentando construir uma identidade. No último ano nós conseguimos eleição direta no departamento**. Até então, ninguém

tinha se colocado à disposição para concorrer, mas em função da **organização dos alunos** houve candidato inscrito e aí a partir dessa eleição a gente percebeu que o curso começou a ter uma identidade, começou a ter encontros entre os professores, pois era **tudo muito fragmentado muito isolado**, cada professor trabalhava de um jeito. Eu, por exemplo, peguei professor de Língua Portuguesa que trabalhavam somente com a gramática normativa, professores que trabalhavam somente com a gramática estrutural e peguei professores que trabalhavam as duas. Então foi uma coisa bem interessante porque acabei **conhecendo várias posições**, mas penso que não usufruí muito do curso. Fiquei 6 anos no curso de Letras e não fizemos nenhuma viagem, não fizemos um seminário fora, as coisas eram bem internas. Eu sei que depois dessa eleição que teve o curso, se construir essa identidade, unificar mais essa identidade, os professores começaram a ter projetos mais comuns, o próprio curso começou a ampliar seu pensamento, mais seminários, congressos. Fico contente por ter participado desse processo de transformação e de construção. (grifo nosso)

A visão de que o curso de formação de professores deve responder as necessidades das escolas pode ser evidenciada no relato da T10, quando nos diz “Na época eu trabalhava com a primeira série, com alfabetização, e ficava muito angustiada, não conseguia retorno da universidade, eu não conseguia achar o caminho mais adequado para alfabetizar”. Essa busca de um caminho adequado para ensinar pode representar o movimento de muitos professores em formação inicial ou continuada de busca de receitas. Quando se trata de práticas pedagógicas não há receitas prontas porque cada escola possui suas especificidades. Entendemos que as universidades poderiam ampliar suas estratégias de interação com outros segmentos da sociedade não somente pelas atividades de extensão, mas também pelas atividades de estágios curriculares. No entender de Pimenta (2004, p. 46):

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam compreender e problematizar as situações que observam.

A superficialidade do curso de formação de professores em nível de graduação, apontada pelo T13, se manifesta na prática dos professores formadores quando os conteúdos são superficiais, há falta de rigor e dificuldade de propor um currículo que desafie os alunos a buscarem ampliar constantemente seus conhecimentos:

Eu acho que foi **muito superficial**. Depois que eu fiz dois cursos de especialização é que eu me dei conta de que a minha graduação não foi boa. Tive três excelentes professores na graduação que eu poderia até citar. Os professores doutores que eu encontrei na pós-graduação não eram tão bons como estes que encontrei na graduação. Agora em outros aspectos, eu achei muito superficial, como por exemplo, a superficialidade dos conteúdos, a necessidade de **“puxar mais o aluno”**, fazer os alunos buscarem mais. (grifo nosso)

As tensões e contradições presentes na formação inicial para a docência apontada pelas tutoras entrevistadas indicam que alguns elementos como maturidade, ter cursado magistério em nível médio, experiência profissional na área da educação, exigências legais, possibilidade de conciliar trabalho, família e estudo, contribuem para delinear o processo de construção de cada sujeito que opta pela profissão docente.

Outros aspectos, como superficialidade, rigor, projetos pedagógicos fragmentados e o movimento coletivo para reconstruí-los a partir do diálogo e do respeito das diferentes vozes que o constituem, também definem contornos para os processos de formação inicial de professores.

5.3 De professor a tutor: a construção da tutoria

Compreender como ocorre o processo de aprendizagem realizado num curso de formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD pressupõe uma análise sobre o que os tutores têm a dizer sobre a experiência da tutoria. O tutor exerce um papel muito importante nos cursos de graduação na modalidade EAD. Suas atividades se diferenciam do trabalho do professor, sobretudo no que se refere ao nível de autonomia para organizar o processo de aprendizagem.

A docência pressupõe um conjunto de atribuições como: seleção, organização de conteúdos e metodologias, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, conforme o projeto pedagógico de EAD, o tutor pode ter a autoria e autonomia muito minimizada para a organização didático-pedagógica. O exercício da tutoria é “controlado” e promove a separação entre quem pensa e quem executa o processo ensino-aprendizagem. Como já afirmamos anteriormente, pode haver uma mistura de indícios de uma prática tutorial centrada em modelos pedagógicos muito diretivos como é o caso do tecnicismo ou em modelos pedagógicos menos diretivos, a exemplo do modelo escolanovista.

Até o momento mostramos como os sujeitos pesquisados optaram pela profissão docente. Buscamos compreender como chegaram a constituir-se como tutores no curso de Pedagogia na modalidade EAD. Dos quatorze tutores entrevistados doze ingressaram no curso por concurso (processo seletivo) e dois por convite. O depoimento de T3 informa como era feito o convite e os critérios para definir o quadro de tutores no início desse projeto de formação de professores:

A Rosângela **convidou primeiro as orientadoras pedagógicas** da rede municipal porque nós tínhamos experiência como professoras das séries iniciais e que este curso vinha ao encontro das professoras que tinham **muito tempo de sala de aula, tinham muita prática, porém pouca fundamentação teórica**. Essas professoras com muito tempo de sala de aula não tinham curso superior e que por **exigência do MEC teriam que cursar Pedagogia até 2006**. (grifo nosso)

Embora no relato da T3 sejam explicitadas as boas intenções de escolher tutores pela prática de convite, entendemos que o exercício de atividades profissionais em instituições públicas deve ser o mais transparente e democrático possível, mediante processos seletivos. A entrevistada explica a quem se destinava o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD e também acrescenta que a experiência profissional (prática) deve ser complementada com a teoria. Teoria e prática são duas dimensões que se entrecruzam, e muitas vezes concretamente não conseguimos separá-las uma vez que toda prática está ancorada numa teoria e vice-versa.

Após decisão judicial, a UDESC passou a ofertar o curso de Pedagogia na modalidade EAD gratuitamente. Esta decisão judicial se desdobrou em outras ações como a necessidade de tornar mais visível os processos de seleção de tutores. Com este intuito, a UDESC passou a fazer processos seletivos de tutor entendido por eles como concurso. A necessidade de ter uma outra atividade profissional por motivos financeiros desafiou a T6 a participar do processo seletivo para contratação de tutores para a UDESC:

Na época estava acontecendo um **concurso para tutores**. A UDESC estava precisando de professores colaboradores, é assim que eles nos chamam. Saiu na *Internet* o edital, eu trabalhava na Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. Na época nós estávamos num período de transição, de troca de governo e eu estava mesmo procurando algo para continuar a trabalhar. Era **questão financeira** mesmo, então surgiu esta oportunidade. No primeiro concurso que eu fiz, eu não fui aprovada, nós éramos mais de 100 candidatas, apenas 16 passaram, aí faltaram candidatas para completar o quadro, ou seja, o número de aprovadas era insuficiente para completar o quadro. Então foi feito um novo concurso, não foi feita uma nova chamada, foi feito um novo concurso porque das 100 candidatas apenas 16 passaram e ainda sobraram vagas para o novo concurso. Eram apenas 4 vagas e eu fiquei em primeiro lugar aqui em Criciúma. (grifo nosso)

A possibilidade de trabalhar com adultos incentivou T7 a participar do processo seletivo para contratação de tutores para a UDESC. Elogia a iniciativa de fazer processo seletivo para contratação de tutores e critica a prática do “convite”, principalmente os de cunho político-partidário:

Esse desejo de **trabalhar com adultos** começou quando estava na Secretaria de Educação. Eu já tinha interesse de ingressar e inclusive até já havia tentado na

UNESC quando teve vaga, mas só saiu uma na área de Educação Especial e ficou com o pessoal que já estava lá dentro mesmo. Ainda não chegou a minha vez, por isso eu tentei na UDESC **de forma correta, não por convite**, aquelas coisas meio enjambradas. Não gosto disso nem na época da prefeitura. Acho que **sempre fui convidada por competência e por esforço, nunca foi por convite político**. Eu nunca fui indicada politicamente, quando vim para secretaria na última gestão, foi por mérito. (grifo nosso)

O desejo de continuar trabalhando com formação de professores motivou a T9 a buscar o trabalho como tutora:

Uma das coisas que eu busquei em relação à UDESC foi a possibilidade de **continuar um trabalho de formação com professores**, ter contato com os professores, porque **na escola a gente se isola muito, a escola confina**. Eu adoro a escola, acho que a gente deveria estar com o **pé lá na sala de aula, na prática, e o outro pé na formação, na reflexão**. Então isso pra mim foi muito interessante, porque quando comecei a trabalhar com alfabetização lá na escola, eu assumi o laboratório de aprendizagem no ano passado e eu comecei a estudar alfabetização aqui na UDESC com as alunas e com as professoras. Isso foi fundamental porque eu trazia as questões de lá para cá para reflexão e levava daqui para lá. Foi um exercício de práxis, muito concreto, muito bom. Uma das coisas foi poder continuar um contato com os professores. (grifo nosso)

Outro aspecto destacado pela T9 diz respeito à necessidade dos formadores terem experiência profissional na educação básica. A reflexão sobre a ação pedagógica bem como o diálogo entre o teórico e o empírico fornece aos formadores subsídios para conduzir seu trabalho. O trabalho de formação de professores pode possibilitar ao formador e os formandos a experiência de construir um trabalho compartilhado. Isaía (2007, p. 157) nos lembra que: “[...] tornar-se docente se realiza em um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana”.

A necessidade dos professores formadores terem experiências pedagógicas na educação básica ou que pelo menos busquem realizar estudos e pesquisas nesse nível de ensino que possui características que se diferenciam da educação superior, também faz parte das reflexões da T9.

5.4 Condições de trabalho dos tutores

Depois de buscarmos compreender como os entrevistados chegaram à condição de tutores é oportuno refletir sobre como esses sujeitos se vêem no exercício profissional. Para a T1, o tutor acaba ganhando muito em termos de apropriação e aperfeiçoamento de

conhecimentos, uma vez que deverá compartilhá-los com os estudantes. Ao estudar o conjunto de cadernos pedagógicos do curso de Pedagogia da UDESC, os tutores têm a oportunidade de (re) construir conhecimentos pedagógicos advindo das diferentes ciências que os constituem:

Para o tutor só tem aspectos positivos e quem ganha mesmo nesse processo de EAD é o tutor, mais que o próprio aluno. **O tutor acaba se aperfeiçoando em todas as áreas de conhecimento que estudou durante o seu curso de formação inicial.** Na nossa formação tivemos que estudar Sociologia, Filosofia, Psicologia e todas as áreas de conhecimento – como tutor tu te aperfeiçoas em cada uma dessas áreas até, porque tem o encontro com o professor autor do caderno pedagógico que nos dá assessoria. (grifo nosso)

A T6 acrescenta que a experiência como tutora na educação superior lhe permite crescer como profissional e que também se forma pela capacitação realizada pelos professores das disciplinas. Nesse processo de capacitação, os professores “repassam” resumidamente os conteúdos e as metodologias que serão utilizadas, bem como os processos avaliativos da disciplina. Para cada caderno pedagógico, há uma capacitação com os tutores:

Para mim tem sido um **aprendizado muito grande, eu ainda não tinha experiência com o ensino superior.** Só cresci em todos os aspectos, na questão da teoria, da prática, da metodologia, **aprendi muito porque a gente tem a capacitação com o professor da disciplina antes de começar os módulos, é como se tivesse fazendo uma segunda universidade.** É no sentido de que eu já tenho um conhecimento porque já passei por uma universidade, fiz um curso de pós-graduação. (grifo nosso)

A diferenciação entre o trabalho do tutor e o trabalho do professor é apontada pela T2. Embora sejam contratados como professores colaboradores, a atividade educativa que desenvolvem é a tutoria. Enquanto ao professor cabe a tarefa de produzir o material didático, selecionar os conteúdos articulando-os com a linha filosófica assumida e a forma de avaliação, ao tutor cabe a tarefa de ser um “orientador de aprendizagem”, ou seja, ajudar os alunos a apropriarem-se dos conteúdos dos cadernos pedagógicos:

Na verdade nós somos contratados pela UDESC como professor colaborador, mas nosso trabalho é como tutor. A primeira diferença é que **o professor da disciplina faz a elaboração do material, seleção do conteúdo, os textos, a linha filosófica.** Como tutora **eu vou problematizando esses conteúdos, na verdade eu nem dou aula, o que eu faço é criar dinâmicas, possibilidades dos alunos lerem o caderno, compreender, fazer uma reflexão.** Outra diferença é que eu corrijo os trabalhos em relação àquele conteúdo, mas nem sempre tu concorda com o direcionamento do trabalho, mas aí a gente tem a possibilidade de discutir com o professor autor do caderno. Se tiver critérios de avaliação e eu não concordar, também posso discutir. Eu não corrijo a prova, apenas aplico. (grifo nosso)

Ao diferenciar o trabalho do tutor do trabalho do professor a T2 coloca em destaque a fragmentação do trabalho pedagógico quando há separação entre quem pensa, planeja e produz o material didático e de quem executa/aplica. Todavia, para Gonçalves (1996, p. 6), há uma diversidade de possibilidades de realização da tutoria:

A tutoria é, de fato, um componente típico de ações de ensino a distância em que a comunicação se dá nos dois sentidos. Reconhecer este fato não significa, no entanto, admitir a existência de uma concepção universal de tutoria, ou seja, que se aplique a qualquer situação. Assim como o próprio ensino a distância, a tutoria assume diferentes formas dependendo da situação em que deve inserir-se, dos objetivos que pretende cumprir, do público que se beneficiará dela e das condições dadas para sua concretização: ela pode ser presencial ou "a distância"; pode ser oferecida diariamente ou em dias alternados, durante todo o dia ou em períodos pré-fixados, por exemplo.

A T6 explicita a contradição presente na diferenciação entre professor e tutor no momento em que atua como orientador de estágios e TCCs. A impossibilidade de domínio das diferentes áreas de conhecimento colocadas em movimento nessas práticas acadêmicas engendra nos tutores um sentimento de angústia por entenderem que não estão conseguindo desenvolver bem o seu trabalho:

Nós não temos a responsabilidade de ensinar, de dar aula, mas temos a responsabilidade para orientar um TCC, um estágio que é uma tarefa tão ou mais complexa do que dar aula. Estou enlouquecendo, é complicadíssimo a gente orientar oito TCCs, são oito temas, olha a responsabilidade. Quando elas começaram a fazer o projeto de pesquisa foi me dando um calafrio, uma angústia. Eu não sou professora de língua portuguesa, de ciências, mas vou ter que orientá-las nessas áreas, onde vou buscar as fontes. É aí a minha preocupação, só que de fato **o nosso papel é orientar e tentar facilitar o aprendizado, só que no fim isso não acontece.** (grifo nosso)

A intensificação da atividade profissional já denunciada por pesquisadores que tratam das condições de trabalho também se estende para o trabalho do tutor. No momento de orientação e supervisão de estágio esta intensificação se torna maior:

Nós tutores estamos até pegando licença-prêmio de nossos outros trabalhos porque está bem difícil para gente estar atendendo porque é um período de **bastante angústia, bastante ansiedade por parte das alunas**, nós somos só uma e eu tenho 39 alunas nas escolas estagiando. Então, assim é corrido, é bem complicado exige, muito da gente. Está puxado para nós e para elas também. (T6)

A intensificação do trabalho do tutor também se estende nos finais de semana para a leitura e correção de trabalhos. Contudo, a entrevistada destaca a positividade dessa intensificação do trabalho na medida em que cresce muito como profissional. Para Contrerás (2003, p. 156), “os professores podem não ser conscientes da natureza de sua própria

alienação ou podem não reconhecer o problema como tal”. Na modalidade EAD, a intensificação do trabalho é desterritorializada da universidade para casa com tempos também flexibilizados (SOMMER, 2003). Essas práticas diminuem o tempo livre e ao mesmo tempo tornam as pessoas culpabilizadas quando “não aproveitam bem o tempo”. O relato da T8 é bastante ilustrativo de como essas práticas produzem e reproduzem efeitos nas vidas das pessoas:

Para mim, muito boa, é uma coisa que eu nunca imaginei, a gente sempre conversa, é **uma outra faculdade que a gente está fazendo, a gente estuda muito, lê muito**, está sempre buscando, eu digo sempre, **eu tinha uma vida antes da UDESC e tenho outra agora. Que os fins de semana nunca mais foram os mesmos, que eu tenho sempre caderno para ler, trabalhos para corrigir, e a gente aprende muito com isso**. Querendo ou não tu ficas mais ativa, se tu não tens um trabalho assim, tu ficas mais preguiçosa, vai deixando passar. Essa experiência para mim como tutora, eu cresci muito, **é um trabalho desafiador**. (grifo nosso)

A visão de que o trabalho como tutora é também um espaço de formação continuada é destacado pela T9. O seu depoimento nos convida a refletir sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia que muitas vezes enfatizam a dimensão didático-pedagógica e minimizam a apropriação do conhecimento científico das diferentes áreas de conhecimento. É preciso aqui destacar que a apropriação dos saberes disciplinares é importante para o exercício profissional, pois a atividade docente requer saber o que e como ensinar. Entrecruzar teoria e prática, conteúdo e forma são elementos fundamentais para pensar no projeto pedagógico de formação de professores:

Eu gostei muito, estou gostando disso, pelo contato que tive com os conhecimentos das áreas específicas e eu sempre senti essa necessidade. Foram poucos os cursos oferecidos no decorrer da nossa vida de professora, **é a primeira vez que tenho contato muito direto com os conteúdos metodológicos de quase todas as disciplinas**. Isso para mim contribuiu muito na minha prática como professora. (grifo nosso)

A organização administrativa da UDESC é questionada pela T12. Destaca a importância do encontro presencial e do caderno pedagógico como organizador do conhecimento:

Eu fico preocupada porque acho que a UDESC tem que se organizar em muitas questões. Eu acho que **as questões administrativas são meio bagunçadas**, hora é, hora não é. O que ganho é **experiência com ensino superior** porque tenho um encontro por semana, eu estou sempre pensando na proposta metodológica para esse dia. Experiência pelo contato com alunos do ensino superior e aprendizagem porque **a leitura dos cadernos organiza bem o conhecimento** porque, às vezes, tu tens um

conhecimento meio bagunçado, no caderno tu consegues te organizar teoricamente. Se hoje eu tivesse que fazer uma **opção de ser professora no ensino presencial de uma disciplina e ser tutora na UDESC, eu preferia ser professora de uma disciplina porque tu consegues aprofundar mais o conhecimento trabalhando somente com uma disciplina**, mas eu gosto pelo contato com aluno adulto. (grifo nosso)

A reflexão apresentada pela T12 indica sua preferência de ser professora de curso presencial do que tutor de curso na modalidade EAD. O principal argumento apontado pela entrevistada para optar em ser professora é a possibilidade de aprofundar-se numa determinada área de conhecimento. Se ao tutor cabe orientar seus alunos na apropriação de todas as disciplinas, ao professor cabe especializar-se numa ou mais disciplinas. Gonçalves (1996, p. 6) enfatiza que as experiências vividas no ensino presencial podem dificultar a compreensão sobre o papel do tutor no processo ensino-aprendizagem:

A tutoria presencial, no entanto, nem sempre é percebida ou desenvolvida segundo o papel que lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem. Provavelmente, isso se deve à forte influência exercida pela vivência do ensino presencial, que a imensa maioria das pessoas tem.

As dificuldades apontadas pelas entrevistadas quanto ao exercício da tutoria são diversas e revelam o modo como os sujeitos a partir da sua história de vida refletem sobre a realidade. Compreender o processo de preparação dos tutores para o exercício da tutoria pode nos ajudar a compreender e problematizar a formação de professores na modalidade EAD. Quanto à intensificação do trabalho emerge nos relatos das entrevistadas repetidamente expressões como angústia, muita responsabilidade, situações complicadas, ansiedade, o que pode representar traços da produção de um mal-estar docente, já destacado por vários pesquisadores a partir de diferentes categorias de análise e, bem ilustrados, na obra organizada por Codo (2006).

5.5 Preparo para o exercício da tutoria

Interessa-nos nesta tese de doutorado conhecer o processo de formação dos tutores, uma vez que foram formados para exercerem a docência no ensino presencial. Na modalidade EAD, a atividade de ensino assume novos contornos que reconstituem a atividade docente. Os quatorze tutores entrevistados nos relataram que antes de iniciar os trabalhos de tutoria todos passam por um curso de capacitação com os professores da UDESC. A T1 posiciona-se sobre esta capacitação realizada:

O preparo para o exercício da tutoria é realizado inicialmente por meio de um curso de capacitação realizado em Florianópolis com os professores da UDESC logo após o processo seletivo. Nessa capacitação foi tematizado **a importância do desenvolvimento de competências e habilidades, interação social, a teoria sócio-cultural de Vygotsky**, por um professor cubano. Além disso, foi enfatizada a importância do tutor **trabalhar com diferentes tecnologias, as diferentes tecnologias e o compromisso com a formação do acadêmico em termos de controle da frequência**, pois o professor lá de Florianópolis nem sabe se o aluno vem ou não vem à aula. Isso é compromisso do tutor, garantir que o aluno frequente os encontros presenciais, entregue os trabalhos, faça as avaliações, participar de fazer uma boa leitura do caderno. (grifo nosso)

As temáticas desenvolvidas no curso de capacitação para tutores envolvem a discussão sobre as teorias da aprendizagem, identificada pela T1 como sociocultural, produzida por Vygotsky e seus seguidores. O desenvolvimento de habilidades e competências distancia-se um pouco dos estudos e pesquisas realizados por Vygotsky, configurando uma apropriação neoliberal dos pressupostos da teoria sociocultural, conforme destaca Duarte (2001). No relato da T1 explicitam-se outras temáticas, como o uso das tecnologias e as responsabilidades administrativas e pedagógicas dos tutores.

O processo de formação dos tutores não se encerra com o curso inicial, mas vai sendo construído ao longo do exercício da tutoria. As atividades de planejamento realizadas individual ou coletivamente são também atividades formativas. Contudo, para a T2 a falta de iniciativa institucional para construir um planejamento coletivo juntamente com a dificuldade de juntar todos os tutores e o envolvimento nas atividades administrativas por parte da coordenação do curso dificulta uma produção mais coletiva:

Na elaboração das **atividades de problematização do caderno buscamos realizá-la de forma coletiva**. Por conta de algumas tutoras, há o movimento de realizar as atividades em grupo. **Não há por parte da instituição a iniciativa de construir o planejamento em grupo, mas persiste ainda como em cursos presenciais coordenadores que se envolvem mais com a parte administrativa**. Existe também o problema do **horário dos tutores que estão pulverizados durante a semana**. Mas mesmo assim procuramos trabalhar em conjunto. (grifo nosso)

A T3 destaca que a qualidade do embasamento teórico obtido no seu curso de graduação presencial lhe dá subsídios para desenvolver o trabalho como tutora. Destaca ainda que a tutoria exige um preparo permanente que passa pela leitura, estudo e aproveitamento dos materiais. Outro aspecto que se destaca na fala da entrevistada é que o preparo para exercer a tutoria lhe possibilita “fazer uma outra faculdade”, só que numa outra condição que não a de acadêmico.

Quando fiz Pedagogia eu sempre levei muito a sério esse curso. Esse curso foi uma

alavanca para que eu estudasse e procurasse aprender sempre mais. Então tudo que eu aprendi ali em termos de teoria, porque **o curso tinha muita qualidade na parte teórica, eu pude utilizá-la como embasamento para a minha prática.** Como **tutora tive que ler mais, aproveitar bem os materiais, as indicações de leitura apresentadas na bibliografia dos cadernos.** Eu não ficava só nos cadernos, nós tivemos muitos encontros com os professores da UDESC com mestrado e doutorado. Para mim, **eu fiz uma outra faculdade de Pedagogia, com uma cabeça diferente, uma vez que eu era tutora, para mim foi excelente.** (grifo nosso)

Os cadernos pedagógicos e os encontros presenciais com os professores das disciplinas são apontados pela T8 como possibilidades de formação dos tutores. A cada leitura e discussão realizada pelos tutores acerca dos cadernos pedagógicos potencializa-se a compreensão dos conceitos que lhes constituem.

Os cadernos contribuem para o nosso preparo para ser tutora, pois há professores que vêm com uma proposta de trabalho boa que **elas conseguem fazer com que a gente entenda bem o caderno.** Se os professores conseguissem **sintetizar bem o caderno, ver o que é mais importante e nos passar seria melhor.** Tem outros **professores que ficam falando, rodeando fora do caderno, e o jeito é tu estudares sozinha mesmo.** (grifo nosso)

No depoimento da T8 também fica explicitada uma crítica para alguns professores que fazem a formação dos tutores por não conseguirem sintetizar o caderno pedagógico. Percebe-se que a tutora não se vê como sujeito do processo, mas sim como alguém que recebe o conhecimento para depois poder transmiti-lo com mais segurança e tranqüilidade.

O preparo para o exercício da tutoria começa com o curso de formação onde recebem as primeiras orientações sobre o projeto pedagógico e se estende continuamente pelo estudo dos cadernos pedagógicos e das reuniões de estudo com os professores autores. No entender dos entrevistados, a UDESC deveria criar espaços de estudo e planejamento com os tutores.

5.6 Dificuldades encontradas no trabalho como tutor

As dificuldades encontradas pelos tutores no exercício de sua atividade profissional fizeram parte do roteiro de entrevistas que realizamos. O relato dessas dificuldades encontradas nos dá indícios de suas percepções acerca da formação de professores realizada na modalidade EAD e do seu processo de constituição como tutores. A resistência à modalidade EAD fica expressa no depoimento da T1 quando enfatiza a importância da interação face a face:

Minha maior dificuldade foi **superar a resistência que tinha quanto ao trabalho de**

EAD, principalmente porque só faço aquilo que acredito e gosto de fazer. **Nada substitui o “olho a olho”, o contato coletivo, a discussão em grupo – essa riqueza é insubstituível.** Acredito que para se fazer a crítica e superar as resistências, é preciso conhecer para poder fazer uma análise crítica. (grifo nosso)

A compreensão do caderno pedagógico é apontada como a principal dificuldade encontrada pela T2. Destaca ainda as dificuldades de manter a atenção dos alunos e a frequência aos encontros tutoriais. Outro aspecto ressaltado pela entrevistada é a concepção teórica que se faz presente em todos os cadernos pedagógicos. Enfatiza que a linguagem utilizada nos cadernos pedagógicos contribui para facilitar o aprendizado.

A principal dificuldade encontrada para o exercício da tutoria é a **compreensão do caderno, manter a atenção dos alunos, garantir a frequência aos encontros presenciais, chegar e sair no horário estabelecido.** O que facilita a compreensão do caderno é você perceber a **concepção da área temática.** Eu senti dificuldade na parte de Estatística porque a gente lida com um conteúdo que não se tem muita familiaridade. **A linguagem do caderno é científica e, ao mesmo tempo, muito clara e explicativa.** (grifo nosso)

Como destacamos anteriormente, a construção do trabalho coletivo é importante por romper com a lógica do isolamento tão presente no campo da educação. A superação do sentimento de isolamento passa pelo apoio institucional e pelo atendimento das necessidades dos tutores, conforme explicita a T8:

É um **apoio maior dos professores das disciplinas**, principalmente de prática pedagógica, porque **elas ficam lá e a gente tem que telefonar, tem que mandar e-mail, mas não é a mesma coisa, a gente manda e-mail, elas não respondem,** a gente tem pressa aqui porque tu precisas dar resposta para o aluno. (grifo nosso)

A burocracia é também apontada como dificuldade pela T8 e representa uma das estratégias de intensificação do trabalho das tutoras. O sentimento de que está sendo cobrada constantemente seja pelas alunas seja pela instituição gera ansiedade para a entrevistada. Destaca a necessidade de que as tutoras desenvolvam apenas o trabalho pedagógico e não tenham que assumir a parte administrativa. Contudo, as atividades administrativas como controle e o preenchimento de formulários fazem parte do rol de atribuições previsto no manual do tutor:

As alunas ficam muito ansiosas e ficam com uma cobrança em cima da gente. Vai para coordenação e a coordenação devolve para gente. Se tu estudas numa outra universidade, **tem uma secretaria lá cuidando da parte burocrática.** A tua parte é a aqui dentro da sala de aula, a parte pedagógica. **Aqui não, tu acabas te envolvendo com tudo.** O aluno não entende isso, acha que tudo que acontece de ruim para ele aqui, a culpa é minha, é do tutor, ah, porque que tu não falaste isso? Mas às vezes eu

também não sabia, não sabíamos que era assim, às vezes a gente liga, dão uma orientação, no outro dia já é outra, aí tu pensa, mas quem é que está falando a verdade. (grifo nosso)

O relato da T8 nos dá indícios de que os tutores podem estar vivendo o chamado mal-estar docente. Excesso de atividades, burocracia e o sentimento de incapacidade frente a tantas demandas podem comprometer a qualidade do trabalho realizado. Mosquera *et al* (2005, p. 347) aponta algumas causas do mal-estar docente:

Uma carência de tempo, que aparece cada vez mais insuficiente para realizar um trabalho decentemente. Acresce-se a isto as dificuldades dos próprios alunos, que o professor muitas vezes tem de atender em aula e até fora dela; [...] o trabalho burocrático cada vez maior; [...] a descrença do docente em seu ensino, que parece não estar ajudando os discentes; [...] a constante e rápida modificação no conhecimento e nas inovações sociais, que são cada vez mais desafiantes, que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade.

Nas reflexões da T10, emerge a intensificação do trabalho dos tutores que se manifesta no processo de orientação e supervisão do estágio. Como já destacamos anteriormente, no momento de organizar e orientar os estágios e TCCs, as tutoras assumem muito mais o papel de professores do que de “facilitadores da aprendizagem”:

Essa experiência está sendo ótima por um lado, mas por outro lado está sendo péssima porque é uma carga muito grande para nós. O estágio está sendo muito preocupante e cansativo porque a gente não domina todo esse conhecimento. Com quem eu converso, a angústia é a mesma. Essa angústia de ter que orientar e mediar é grande e, às vezes, a gente, não sabe como fazer isto muito bem. (grifo nosso)

O tempo destinado aos encontros tutoriais onde acontece mais diretamente a mediação por parte do tutor é considerado uma dificuldade. Os encontros tutoriais que acontecem uma vez por semana não são suficientes para a apropriação dos conceitos-chave de cada caderno pedagógico e poder orientar melhor o estágio. Sabemos que os processos de aprendizagem de cada sujeito são diversos e requerem certo tempo para aprender. Tardif; Lessard (2005, p. 76) explicam que:

[...] é evidente que o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos. O aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e os grupos, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais.

Considerando a jornada diária dos estudantes, a carga de leitura dos cadernos

pedagógicos, trabalhos, avaliações; seria necessário ampliar a quantidade de encontros tutoriais. Assim como há ampliação do trabalho dos tutores, há também a intensificação do trabalho dos estudantes:

Em primeiro lugar o **pouco tempo para mediar a aprendizagem deles**, outra dificuldade é a de **avaliação, que não possibilita a avaliar o processo ensino-aprendizagem. Eu gostaria muito de estar sugerindo mudanças no curso, de poder pontuar**. Esse grupo de Educação Infantil não poderia ter sido formado agora, já poderia ter sido formado há mais tempo para dar tempo do tutor ficar um tempo maior com elas, inclusive para orientar melhor o estágio. Não é assim que tem que ser, **gostaria que se tivesse um espaço para gente poder contribuir mais**, nós estamos aqui lidando com a realidade e a gente consegue ver o que dá e o que não dá, o que funciona e o que não funciona, o que precisa melhorar. (grifo nosso)

A T9 evidencia no seu relato a falta de espaço institucionalizado para fazer avaliações do trabalho desenvolvido e construir um trabalho coletivo com sugestões vindas do próprio grupo. É por meio de processos avaliativos produzidos pelos próprios sujeitos que o projeto é reconstruído com a participação ativa de todos.

A falta de recursos tecnológicos é apontada pela T12 como uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho, assim como a correção de trabalhos com conteúdos em que não há domínio por parte do tutor:

A dificuldade é a **falta de recurso**, tu não podes variar com um CD, pois fica difícil porque já está em outra sala ou porque é só um. Dificuldade para **corrigir trabalhos de disciplinas que tu não dominas**. A concepção geral, a gente tem sobre cada uma porque **a gente compreende a abordagem histórico-cultural. Tu vais ler o caderno e consegue compreendê-lo, mas não é a tua área**. Estatística, Matemática, Geografia, História, essas disciplinas. Eu acho que elas iriam ganhar muito mais se eu fosse da área da geografia, se eu fosse da matemática, eu teria muito mais para contribuir. (grifo nosso)

A compreensão da concepção histórico-cultural é destacada pela T12 como elemento fundamental para a compreensão dos conteúdos do caderno pedagógico. Contudo, as especificidades de cada área e disciplina não são de domínio das tutoras, até porque dificilmente alguém pode dominar todos os conhecimentos. Quando há apenas a orientação dos alunos para a apropriação dos conteúdos do caderno essa dificuldade é pouco percebida, pois o tutor não tem a tarefa de ensinar. Nos momentos de orientação e acompanhamento dos estágios e TCCs, a falta de domínio dos conteúdos específicos se presentifica, pois orientar, acompanhar e avaliar essas atividades acadêmicas requer do tutor a articulação dos conhecimentos para poder desenvolver o seu trabalho.

No exercício de sua atividade profissional, os tutores enfrentam dificuldades diversas

como superar a resistência inicial à modalidade EAD, compreender os cadernos pedagógicos, motivar os alunos para que aprendam, tenham atenção e sejam assíduos. Outros aspectos como apoio maior dos professores autores, lidar com a ansiedade própria e a angústia dos estudantes, o excesso de burocracia potencializado pela falta de uma estrutura administrativa com profissionais necessários, domínio dos conteúdos, pouco tempo para os encontros presenciais, falta de recursos tecnológicos e também a falta de espaços institucionalizados para construir um trabalho coletivo são apontados pelos entrevistados como elementos que dificultam seu trabalho.

Esse conjunto de dificuldades encontradas pelos tutores nos indica que a modalidade EAD impõe novos contornos para o fazer pedagógico. Novos desafios são colocados em movimento, seja em termos pessoais, pedagógicos e institucionais, sobretudo, quando verificamos indícios de um processo de intensificação do trabalho que nos torna reféns de nós mesmos.

6 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD

A expansão da educação superior tem sido apontada como uma meta a ser perseguida pelo Estado Brasileiro tendo em vista os ditames de organismos internacionais. Genericamente a expansão da educação superior esteve atrelada ao discurso desenvolvimentista, e, no caso de Santa Catarina, pelo discurso do desenvolvimento regional potencializado pelas instituições de educação superior comunitárias, vinculadas à ACAFE. O movimento de expansão foi fortalecido pela LDB 9394/96 quando estabeleceu a necessidade de formar professores para a Educação Básica em nível superior até o final de 2006, a diversificação de formatos institucionais como universidades, centros universitários e a própria modalidade EAD.

Compreender as percepções dos tutores sobre a formação de professores nos desafia a refletir como eles percebem a expansão da educação superior alavancada pela EAD. Como destacamos anteriormente, o Brasil, por ser um país muito extenso, é terreno fértil para a ampliação da educação superior na modalidade EAD. Essa expansão, principalmente, quando realizada pelo setor privado, pode se constituir como uma das estratégias de mercantilização da educação.

O depoimento da T1 coloca em evidência a preocupação com a qualidade de ensino que se manifesta também pela interação. O ensino presencial é considerado pela entrevistada como de melhor qualidade em relação à EAD. Manifesta sua preocupação com a diminuição do ensino presencial por considerar que o custo da EAD é menor. Sua preocupação tem sentido na medida em que o índice de candidatos ao vestibular destinado ao preenchimento de vagas do curso de Pedagogia das IES vinculadas à ACAFE diminuiu sensivelmente a partir da oferta deste curso pela UDESC, na modalidade EAD:

A expansão do ensino superior na modalidade EAD, eu ainda **tenho algumas restrições, pois por mais que eu valorize e acredite que realmente acontece aprendizagem na EAD eu continuo dizendo que o ensino presencial é fundamental.** A gente sabe que **a EAD é mais barato** e por isso pode haver uma **diminuição do ensino presencial que para mim é o melhor de todos.** É melhor pela interação, **o professor estar ali no dia-a-dia, o próprio professor da disciplina** porque na EAD existe apenas um encontro do professor com os acadêmicos, **os outros encontros são com os tutores.** (grifo nosso)

Contudo, a T2 destaca a dificuldade de fazer comparações entre EAD e ensino presencial por atender necessidades e interesses de públicos diferenciados. A preocupação com a mercantilização da educação que não acontece apenas na modalidade EAD aparece

novamente no depoimento desta entrevistada:

É impossível **fazer comparações, atendem necessidades e interesses de diferentes grupos**. O que há de positivo na EAD é a **possibilidade desse pessoal que trabalha, que tem o tempo muito carregado poder minimizar esse tempo e fazer o curso superior**. Eu não vejo apenas na modalidade de EAD, na educação de maneira geral, **cursos de educação são muito fáceis de se abrir, pedagogia mesmo, em qualquer instituição privada, e não só porque é privada, não se tem estrutura, qualquer sala que se alugue, cantinho, se abre um curso superior**. (grifo nosso)

A mercantilização da educação como um dos reflexos da política educacional assumida pelo Estado brasileiro não passa despercebida pela reflexão da T9. As políticas de educação empreendidas no Brasil se traduzem, muitas vezes, como estratégias de desregulamentação, o que possibilita que instituições de educação superior sejam autorizadas a funcionar sem as condições necessárias. De modo complementar o Estado também assume o papel de regulador na medida em que estabelece diretrizes curriculares, define critérios para autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições de educação e seus respectivos cursos. Essas práticas de regulação se articulam com os sistemas de avaliação atualmente materializadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES. No que tange à modalidade EAD, em 2007 foram estabelecidos pelo MEC os critérios de avaliação, principalmente para analisar as condições para abertura de pólos onde serão ofertados cursos superiores. Laval (2004, p. 109) afirma que:

A ideologia liberal acompanha, reforça e legitima as diversas formas de desregulamentação, cuja característica geral consiste em deixar no espaço escolar um lugar crescente para os interesses particulares e para os financiamentos privados, quer sejam de empresas ou de indivíduos. Apesar dos desmentidos oficiais, a modernização da escola passa por uma extinção progressiva das fronteiras entre o domínio público e interesses privados, o que na tradição administrativa francesa representa uma ruptura considerável.

O questionamento acerca da rigidez dos tempos-espço do ensino presencial e a expansão tímida das universidades públicas presenciais é explicitado pela T9:

Acho que **facilita a propagação da educação como mercado livre** e, a educação a distância, **vai depender da política educacional** que está por trás dela. Eu penso que nós tínhamos que **ter flexibilizado o tempo do curso presencial e ter dado mais oportunidades de curso superior via instituição pública**. Abrir esse curso para pessoas que **não estão no exercício da docência foi um problema**. Aqui uma das coisas que chama e atrai as pessoas é a possibilidade de **fazer um curso superior sem pagar**, sem custo. Na verdade isso acabou se estendendo para todo mundo porque no início ele era para atender só quem estava atuando e quem não tinha feito o curso superior, aí é que está, de repente, isso **virou comércio**. (grifo nosso)

Conforme depoimento da T9, o público atendido nos cursos na modalidade EAD deve ser bem focado para que não se crie um “comércio educativo”. Em sua opinião, o principal atrativo para cursar Pedagogia, na modalidade EAD, na UDESC é a gratuidade, uma vez que a universidade é pública. A T13 faz uma diferenciação entre EAD ofertada numa universidade pública e EAD ofertada na universidade privada. Nas universidades privadas é necessário um número mínimo de alunos matriculados para sustentar financeiramente a oferta do curso, enquanto que nas universidades públicas essa preocupação é minimizada, uma vez que a educação é vista como bem público e não um serviço a ser prestado:

Existem diferenças quando a EAD é ofertada em instituições públicas e privadas porque **os interesses são diferentes**. Nós temos turmas aqui na UDESC com vinte alunos. Numa **instituição privada tu não abres uma turma com menos de trinta e cinco alunos**. Eu tenho alguns colegas que dizem que se nós não tivemos trinta e cinco alunos, eles fecham a turma. Acredito que um dos fatores que mais comprometem a educação é o fator econômico. (grifo nosso)

Expandir a educação superior regulada por critérios pode ser uma estratégia de democratização, conforme destaca a T12. Enfatiza a importância das relações entre diferentes sujeitos para o processo ensino-aprendizagem e coloca a EAD como alternativa para quem não pode fazer ou não se enquadra num curso presencial:

Eu acho que a **EAD democratiza**, mas teria que ter alguns critérios. Primeiro o jovem deveria tentar um ensino presencial. O ensino a distância é uma **alternativa para aqueles que não conseguiram entrar no ensino presencial**. Acho que no encontro com o **grupo** tu cresces tanto quanto com o estudo do material pedagógico, a **relação com os colegas** da turma é tão rica quanto ler um livro ou mais até. Então, eu acho que deve se priorizar o encontro diário. O ensino a distância democratiza no sentido de que aquelas pessoas que não conseguem, que não se enquadram mais na modalidade presencial, elas têm essa oportunidade. Acho que **a distância é uma alternativa para quem não se enquadraram no presencial**. Tem que ser priorizado o presencial pelo encontro diário que tu vais ter com o grupo, pela interação que tu vais ter. (grifo nosso)

Acreditamos que um dos principais questionamentos para a modalidade EAD é a dificuldade de acompanhamento do processo como um todo. Quando se amplia muito o universo de pessoas atendidas o risco de se perder o acompanhamento sistemático do processo por parte da IES é potencializado. O movimento pela garantia da universidade pública e gratuita emerge no depoimento da T9:

Teve um problema sério aqui em Criciúma. Quando a UDESC percebeu, eles tinham **criado uma turma sem a UDESC saber**. Essa última turma está tendo aula por **decisão judicial**. As alunas foram para justiça buscando garantir a continuidade deste curso gratuitamente. Não foi a UDESC que abriu a turma na época, foi o Colégio

Objetivo que abriu a turma. Quando a UDESC viu, a turma já estava formada. Então todos esses problemas levaram a Universidade a rever algumas coisas, inclusive porque eles estavam querendo continuar com o curso a distancia. (grifo nosso)

Reflexão semelhante pode ser encontrada no relato do T13 quando destaca as diferenças entre EAD ofertada em universidade pública e universidade privada. Enfatiza a importância da democratização da educação superior pública, questiona o número de universidades públicas em Santa Catarina e elogia o trabalho desenvolvido pela UDESC, na modalidade EAD:

Acho que existem aí duas vertentes. Eu tinha **preconceito com relação à EAD**. Eu acreditava que EAD era **algo para quem não queria estudar, mas necessitava de um diploma**. Essa era a visão que eu tinha. Eu mudei depois que comecei a ver o trabalho sério da UDESC. Eu sei que hoje em dia **a EAD virou um grande negócio**. Tem gente ganhando muito dinheiro com a EAD. **A UDESC não, ela é pública**. Nenhum acadêmico paga nada. Quando foi cobrada mensalidade foi por conta do convênio UDESC e o Colégio Objetivo. A UDESC teve que inclusive intervir neste processo e nós tivemos que fazer concurso para regularizar a situação. Agora, é inegável que algumas instituições estão ganhando dinheiro com a EAD. Eu não posso falar de outros cursos na modalidade EAD, agora, a UDESC trabalha com a idéia da **democratização**. Quantas universidades públicas têm em Santa Catarina? Apenas duas, uma federal e outra estadual. A grande maioria das pessoas não tem acesso à universidade pública. Nesse sentido, a UDESC tem um trabalho muito interessante em termos de EAD. (grifo nosso)

O princípio da democratização da educação superior pública tem motivado o Estado brasileiro a criar práticas de interiorização das universidades, principalmente na modalidade EAD. No caso de Santa Catarina, a UFSC também está sendo interiorizada em Criciúma com a oferta de cursos de Administração, Física e Matemática, na modalidade EAD, em condições muito semelhantes da UDESC. A partir dessas constatações ficam algumas questões: o que significa democratizar a educação superior? Disponibilizar uma sala de aula numa escola de ensino médio com um tutor, estudantes e materiais instrucionais significa interiorizar a universidade? É possível afirmar que a UDESC e a UFSC se fazem presentes em Criciúma?

Estudar numa universidade pública possui algumas “vantagens” que são apresentadas pelo T13. O compromisso social dos professores e sua autonomia é colocado pelo entrevistado como aspecto positivo das instituições educacionais públicas:

Às vezes, nós professores, que trabalhamos em escolas públicas, matriculamos nossos filhos em escolas privadas. **A vantagem dos alunos que estudam na escola pública é que seus profissionais têm mais compromisso social do que aqueles que trabalham numa instituição privada**. Numa instituição pública tu tens **mais liberdade** para desenvolver o trabalho. Isso pode inclusive produzir algum resultado diferente, mas acredito que as diferenças não sejam tão grandes. O nosso público, na maioria das vezes, são **alunos trabalhadores**. (grifo nosso)

Além da questão econômica, para a T5 a flexibilidade de tempo permite que o estudante concilie trabalho, estudo, cuidado da casa e também assumir um outro trabalho. No relato aponta também a intensificação do trabalho das estudantes, pois ao flexibilizarem os tempos-espacos para realizarem sua formação profissional acabam assumindo outros compromissos que podem comprometer a qualidade de seu aprendizado, principalmente quando o curso é na modalidade EAD. Essa modalidade de ensino requer que o sujeito, ainda que de modo flexibilizado, estude autonomamente:

A questão de pagamento também interfere porque a UDESC é pública. Eu analiso que o fator motivador principal é que **o curso é uma vez por semana**, porque eles trabalham. **Esses outros dias eles disponibilizam para ficar em casa, cuidar da casa ou para trabalhar em outra escola, sempre tem outra atividade.** (grifo nosso)

Para a T6 a expansão da educação superior na modalidade EAD deve focalizar bem o público a que se destina para que não haja prejuízo da qualidade e a perda dos objetivos estabelecidos. Para a entrevistada, o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, deveria ser ofertado apenas para os professores que já estão atuando profissionalmente, caracterizando a chamada capacitação em serviço:

Primeiramente no meu entendimento o curso de Pedagogia a distância vem **atender uma demanda de profissionais efetivos que não possuem curso superior**, novamente por conta de uma lei, a LDB. Esse pessoal efetivo deveria ter curso superior até 2006. Ele vem para atender uma demanda específica e aí, na leitura que eu faço, ele se **expandiu para além dos limites**, tomou outra proporção. Então acho que com isso se **perdeu um pouco do objetivo do curso.** (grifo nosso)

Focalizar bem o público a que se destina o curso na modalidade EAD é fundamental para que as experiências que cada estudante construiu possam ser utilizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Diferencia a produção das alunas que não possuem experiência daquelas que já atuam na docência. Contudo, para a T6, o esforço individual minimiza a diferença de rendimento escolar:

As alunas que tenho têm uma história, já têm **anos de experiências**, elas têm muito mais facilidade de aprender os módulos. As que não possuem essa experiência de sala de aula “se quebram”, mas elas estudam. As que eu tenho na minha turma pelo menos **são esforçadas**, são as que mais me procuram, são as que mais buscam materiais porque elas precisam dar conta e chegar até onde as outras estão. Por falta de experiência, em alguns trabalhos, elas têm dificuldades. Às vezes a produção é até melhor de quem atua, justamente pelo **esforço, dedicação e pela vontade que elas têm de aprender.** Mas, de modo geral elas têm mais dificuldades, mas acabam meio que se superando pela força de vontade. (grifo nosso)

A T6 ressalta ainda a importância da motivação e do compromisso do estudante para estudar. As dificuldades do processo ensino-aprendizagem são atenuadas quando há esforço por parte do estudante, mesmo para aqueles que não podem fazer uma universidade presencial. A convivência profissional com colegas e familiares que cursaram Pedagogia na UDESC a distância contribuiu para que a T11 se identifique com essa modalidade de ensino:

Acho que dá bastante acesso porque **atinge muita gente que não poderia estar lá todos os dias na universidade presencial, oportuniza também as pessoas que não têm acesso mesmo pela distância física**. Acredito muito na EAD, não sei se porque presenciei muito as dificuldades e o empenho da minha irmã em fazer UDESC. Ela não podia estar lá na universidade presencial, mas **se empenhou tanto**. Também acompanhei uma professora que trabalhava na minha escola que estava o tempo todo lendo, buscando. Aquilo me animava tanto e me fez acreditar muito na universidade a distância. (grifo nosso)

Todavia, a melhoria da qualidade de ensino passa também pela qualidade da estrutura física da universidade, no caso do curso de Pedagogia, na modalidade EAD da UDESC, pela qualidade do pólo situado no município de Criciúma. A T12 destaca em seu depoimento a necessidade de ter um campus com toda estrutura necessária, tornando a UDESC mais presente no município, para os estudantes e tutores:

Eu acho que podia estar mais presente se tivesse um **campus com uma estrutura melhor**. Tem encontro uma vez por semana, mas aonde vai ser? Em qualquer **lugar emprestado**? Teria que montar esse campus então. Acho que **devia centralizar** também, montar um grupo de trabalho aqui, uma **equipe de assessoria** para o aluno que tratasse de **questões administrativas e pedagógicas**. Com tantas alunas, acho que justificaria uma estrutura melhor para o ensino superior. (grifo nosso)

Para a T7, a falta de recursos tecnológicos no pólo de Criciúma e a metodologia adotada pela UDESC que se materializa no estudo do caderno pedagógico, nos encontros tutoriais e aulas presenciais; dificulta a consolidação do projeto pedagógico, uma vez que o aprendizado autônomo realizado virtualmente acontece timidamente:

Eu aponto várias críticas do nosso pólo, as alunas quase **não têm acesso à internet**. Acho que o sistema virtual seria de suma importância para esse **aprendizado autônomo** que se propõe. Acho que só os cadernos, encontros tutoriais e aulas presenciais, parece que ainda não garante a proposta num todo. (grifo nosso)

O conjunto de dados apresentados até então demonstram a diversidade de olhares que podem se constituir para a expansão da educação superior na modalidade EAD. A mercantilização da educação, a ampliação da educação superior sem um acompanhamento mais efetivo, a falta de recursos (humanos, tecnológicos, físicos) e mesmo um *campus* são

apontados como aspectos que podem comprometer a expansão da educação superior na modalidade EAD com qualidade. Contudo, os entrevistados destacam que o ensino presencial também poderia ter flexibilizado um pouco mais os espaços-tempos de aprendizagem. Enfatizam a dificuldade de fazer comparações entre o presencial e a EAD por atenderem públicos diferentes, a ampliação da oferta de vagas desconsiderando os objetivos iniciais do projeto pedagógico que seria realizar a formação em serviço. Outros aspectos abordados pelos entrevistados, como a educação pública e privada na modalidade EAD, a intensificação do trabalho dos tutores e estudantes e a necessidade do comprometimento desses estudantes com o seu aprendizado nos desafiam a continuar investigando como se materializam os projetos pedagógicos em EAD. Portanto, os tutores manifestam as dificuldades de expandir a educação superior no Brasil sem as condições necessárias ao bom funcionamento e qualidade das universidades.

6.1 A formação de professores na modalidade EAD x formação de professores na modalidade presencial

Durante a coleta de dados também buscamos compreender como os entrevistados percebem a formação de professores em cursos presenciais e na modalidade EAD. A T1 destaca no seu depoimento a diferença do perfil de aluno que procura formação profissional no presencial e na EAD. Quanto à produção escrita e a linguagem oral dos estudantes houve uma melhora significativa, na opinião da entrevistada. Enfatiza que seus alunos estudam e vêm aos encontros presenciais porque estão motivados para aprender e que não percebe esta mesma motivação no ensino presencial. Se o perfil dos estudantes é diferente, provavelmente as motivações para realizar a formação de professores em nível superior também são diversas:

As primeiras produções escritas dos alunos expressavam o quanto esses alunos tinham que aprender. No decorrer do processo, esses mesmos alunos foram se **apropriando das teorias** e comecei a perceber a grande diferença na produção deles, na própria linguagem, **o interesse e a própria vontade de aprender. No ensino presencial o professor tem que mobilizar, criar expectativas, convencer os alunos, muitas vezes eles vem sem vontade nenhuma, não tem interesse, vêm todos os dias, mas somente de corpo presente, o pensamento está longe, em outras coisas e tu tens que estar ali provocando o aluno e lá (UDESC) não precisa.** Lá eles vão porque querem, eles estão com sede de aprender, pelo menos na turma que eu trabalho. (grifo nosso)

A responsabilização individual do estudante em relação a sua formação profissional é destacada pela T3. Independentemente se o curso de formação de professores é presencial ou

a distância, o que importa é o envolvimento do estudante. Todavia, para a entrevistada, as boas alunas que estão na EAD seriam melhores se estivessem no ensino presencial:

A formação de professores na modalidade EAD é uma questão de pessoa porque tanto no presencial quanto em EAD **vai depender muito de cada um**. Nós tínhamos alunas excelentes, bons profissionais e nós sabemos, na sala de aula eram ótimas e ali também eram ótimas. Mas tínhamos alunas que não. **É evidente que se essas boas alunas fizessem no presencial elas teriam mais tempo, o aperfeiçoamento seria melhor. Elas poderiam ler mais, aprender mais, discutir mais e isso eu acho muito importante.** (grifo nosso)

A EAD possibilita maior liberdade para estudar e autonomia por parte dos estudantes, uma vez que os tempos-espço são bastante flexíveis. O exercício da autonomia e a flexibilidade para organizar seu estudo requerem dos estudantes comprometimento e disciplina para que possam acompanhar o curso:

Ela não garante um **comprometimento maior** da pessoa que está estudando. A modalidade EAD em alguns pontos tem qualidade, mas também fragilidades. O fato de ser uma vez por semana as pessoas tem mais **liberdade para fazer os trabalhos, quase sempre em grupos há pessoas que se comprometem e outras não**. No presencial se garante **mais tempo com o professor de cada disciplina, isso faz a diferença**. Eu procurei trabalhar da melhor maneira possível, **mas tinha algumas disciplinas que tu não tens total domínio**. (grifo nosso)

O relato da T3 enfatiza a importância da interação entre professores formadores e estudantes no ensino presencial. Destaca ainda a dificuldade de ter que trabalhar com uma abrangência muito grande de conhecimentos que não se tem domínio. Esta mesma reflexão é apresentada pela T5: “Têm disciplinas que eu não tenho dificuldade de trabalhar, mas, por exemplo, matemática, estatística, tenho uma alguma dificuldade maior de trabalhar. Eu acharia que teria que ter um professor habilitado para isso. Na estatística eu senti muita dificuldade de trabalhar”.

Os tutores são convencidos de que não devem ensinar, mas ao mesmo tempo sentem que têm o dever de dominar os conteúdos de todos os cadernos pedagógicos. Se no ensino presencial um professor se especializa em uma ou mais disciplinas (geralmente no máximo três), os tutores devem dar conta de um curso inteiro. Ainda que seja importante construir práticas pedagógicas inovadoras e arquiteturas curriculares mais interdisciplinares, não há como negar as fronteiras disciplinares que as constituem. A intensificação do trabalho do tutor pode ser evidenciada no relato da T5:

Quando foram construídos os projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, no **fim de semana** elas iam para minha casa ou a gente se reunia em determinado lugar. Então

não tinha hora, eu vejo que **na educação a distância se tem mais contato**, de repente, não sei se é essa minha necessidade de estar mais em contato com os meus alunos. (grifo nosso)

A T10 informa algumas dificuldades encontradas no seu trabalho como tutora de um curso de formação de professores na modalidade EAD que passa pelo aprofundamento teórico, o número de encontros presenciais e a frequência dos estudantes:

Acho que o maior problema é a falta **de aprofundamento teórico** para construir uma prática pedagógica melhor. O **número de encontros presenciais** não é suficiente, porque uma vez por semana tem o **plantão** e também não é obrigatória a presença. Agora mesmo tem **muita gente que falta, pois é época de estágio**. Como eu falei, às vezes, é uma disciplina não tão longa, o aluno fica doente, não vem naquele dia, tinha algum compromisso na escola. (grifo nosso)

Como destacamos anteriormente, a modalidade EAD requer o desenvolvimento da autonomia e ao mesmo tempo a responsabilidade e o comprometimento do estudante com o seu processo de formação profissional. A necessidade do compromisso com as leituras e uma postura mais autônoma por parte dos estudantes e as dificuldades que daí decorrem são percebidas pela T10:

Parece que a gente não consegue **despertar tanta necessidade deles lerem o caderno e trazerem as dúvidas para a gente discutir**. Eles ainda querem as **coisas prontas**, na verdade, no ensino a distância, os alunos devem buscar mais e não só esperar pelo tutor. Eles têm que ter mais **autonomia**. (grifo nosso)

A heterogeneidade de interesses e níveis de comprometimento e autonomia emerge no relato da T11: “Têm as alunas que são comprometidas, que têm um bom embasamento teórico, que fazem o trabalho de verdade, que se negam a fazer cópia. E outras que vêm apenas pelo diploma que só lêem o caderno no dia da prova, às vezes nem lêem, elas procuram mais é colar no dia da prova”. É prudente lembrar que a autonomia não nasce pronta nos indivíduos – ela é construída a partir de práticas dialógicas para oportunizar a conscientização.

A qualidade da interação que se dá no ensino presencial é diferente quando realizada na EAD, principalmente pelo número de encontros presenciais, conforme destaca a T12. Acredita que o ensino presencial deveria ser priorizado na graduação em relação à EAD. Em seu depoimento, aponta que há projetos pedagógicos de EAD que não têm encontros presenciais semanais:

O nível e a qualidade da interação não são os mesmos do ensino presencial e no a

distância por questões de quantidade porque na distância ela tem apenas um encontro por semana. A minha fala está centrada na **relação professor X aluno, na discussão e na intervenção, mas claro, considerando que é um dia por semana**, a qualidade da interação pode ser comprometida. Parece que existem outros cursos de graduação a distância que não têm nem isso, nem um encontro, que a qualidade é muito mais prejudicada. Isso faz diferença na formação delas, por isso acho que **a prioridade para se fazer uma graduação deve ser a modalidade presencial**. Eu acho que tem que priorizar isso, tem que tentar fazer presencial. (grifo nosso)

Para o T13 a formação de professores extrapola os muros das universidades e depende muito do projeto de vida do estudante quando destaca que “a formação vai muito além do que a universidade proporciona. A formação está intimamente ligada ao que tu queres, os teus valores, teu projeto de vida, pessoal e coletivo. Tu podes ver pessoas que saem do curso presencial que não vão modificar nada, que não vão modificar nem a si próprio, ter uma posição diferente com relação à sociedade”. Embora saibamos que existem as mais diversas motivações individuais não se pode esquecer que a universidade não tem apenas o papel de formar profissionais tecnicamente competentes, mas também cidadãos comprometidos com a minimização das desigualdades sociais e com a defesa da vida. Laval (2004, p. 312) acrescenta que:

Nenhuma ação educativa pode se dar apenas com “competências”, “técnicas”, “métodos”, se esses últimos não são referidos a uma dimensão fundadora da instituição que suporta simbolicamente a troca, que seja o horizonte comum dos educadores e dos educandos. Na falta dessa mediação conduzida e sustentada pelo discurso da instituição, cai-se em um adestramento puro e simples, em uma relação de força brutal.

O processo de apropriação do conhecimento requer investimento por parte do sujeito e um tempo que não é igual para todos. Numa mesma classe, podemos encontrar estudantes que rapidamente aprendem e estudantes que precisam de outras mediações para compreender os conteúdos que estão sendo discutidos pelo grupo. A leitura e a escrita, por serem habilidades muito complexas para serem desenvolvidas, requerem um tempo maior para dominá-las. O relato da T6 coloca em discussão os prejuízos da leitura, escrita e aprendizado dos estudantes que optam pela modalidade EAD para não ter que ir a universidade todos os dias:

Eles têm que **ler o caderno em um mês, entender, fazer o trabalho e aí eles não vêm, já que o objetivo deles é não ir a escola todos os dias**. Todo dia, **eles não vão pegar um livro**, um caderno para ler, então é nesse ponto que eles acabam perdendo. Na hora da escrita, na hora da elaboração dos trabalhos aparece a **dificuldade de escrever**. (grifo nosso)

A quantidade de tempo destinado aos encontros presenciais no curso de Pedagogia da

UDESC na modalidade EAD pode dificultar o aprofundamento teórico, conforme relata a T8: “Aqui na EAD tu tens que pegar o caderno e trabalhar com as alunas o que é mais importante porque geralmente tem três encontros somente. Tens que estar puxando, pincelando o que é mais importante. No ensino presencial, tu tens mais tempo, tem aquela quantidade de aulas para poder trabalhar”. A qualidade da educação superior realizada na modalidade EAD é comprometida quando os encontros presenciais destinam-se apenas à produção de sínteses, evidenciando uma prática pedagógica sustentada apenas pelo conteúdo mínimo de cada disciplina. Tardif; Lessard (2005, p. 72) enfatizam que:

[...] numa sala de aula acontecem interações significativas (e não apenas comportamentos físicos ou processos de tratamento da informação); essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos atores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros. Multiplicidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação constituem, portanto, as muitas dimensões co-presentes na tarefa dos professores com os alunos. Em outras palavras, é porque trabalha com um coletivo humano segundo modalidades de interações e de significações que o docente se confronta com outras dimensões fundamentais da complexidade de sua tarefa.

O relato da T7 coloca em discussão a dificuldades dos alunos trabalhadores, sobretudo das mulheres, de conciliarem suas atividades com uma universidade presencial que tem aulas todos os dias. Explicita que o curso superior na modalidade EAD é procurado por estudantes que reconhecem o valor da profissão docente. Talvez esses estudantes percebam o curso como uma possibilidade de ascensão social e realização pessoal:

Tem o aluno que **trabalha o dia inteiro, tentou outras universidades e não se adaptou**, encontra nesse curso aquilo que realmente talvez vá **mudar a vida dele**, vai melhorar, vai deixar de ser costureira, dona de casa, balconista, para ser profissional que tenha não só valorização da educação, mas elas vêem **reconhecimento no magistério**. Eu fico feliz porque a gente veio com aquela coisa de que o magistério está ruim, nós estamos numa fase difícil na escola pública. (grifo nosso)

Para a T9 no momento histórico que estamos vivendo não é mais possível preservar a rigidez dos tempos do ensino presencial. Entende que é necessário flexibilizar o tempo para que os alunos se tornem mais autônomos e que há possivelmente um descompasso entre as necessidades do tempo presente e o modelo de educação presencial assumido pelas universidades:

O ensino presencial está com **o tempo muito rígido** ainda, sabe aquela coisa de tu ires para aula todos os dias, cinco dias por semana, das sete às dez e trinta, parece que assim não dá mais, **não cabe mais nessa forma como a gente está vivendo o tempo**

de hoje. Poderia flexibilizar um pouco, poderia começar a criar um pouco dessa idéia do **aluno ser um pouco mais autônomo.** (grifo nosso)

O ensino presencial possibilita um maior aprofundamento teórico sobre as questões da educação. O contato diário com diferentes professores, leitura de livros e a diversificação de trabalho contribuem para a tomada de consciência das relações entre teoria e prática. Muitas vezes no ensino presencial o professor trabalha dois ou mais encontros com determinado conteúdo, enquanto que no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, há o compromisso de concluir o Caderno Pedagógico em aproximadamente trinta dias, uma vez que as avaliações obedecem a um cronograma estabelecido. Para a T10 fica a impressão de que o ensino presencial é mais rigoroso e desafiador:

Acho que no presencial nós temos várias disciplinas, vários professores, vários trabalhos. Parece que **no ensino presencial a gente se interessa mais,** vai mais a luta, tem **mais coisas para fazer, muito mais livros para ler do que na modalidade EAD.** Novamente destaco que é uma questão de **aprofundamento. A prática precisa de uma teoria.** (grifo nosso)

A T12 acrescenta que há um empobrecimento da qualidade de ensino na modalidade EAD por ter poucos encontros presenciais que minimizam as possibilidades de interação:

Eu acho que o presencial é **mais consistente** e a distância menos consistente. É menos consistente porque o encontro é só um dia. Eu acho que isso empobrece muito fazer um curso superior com um grupo que se vê só uma vez, acho isso muito pouco, não sei se por causa da **abordagem histórico-cultural** que a gente tem como formação. A **interação na aprendizagem** para mim é tudo, valorizo muito aquele momento em que estou com elas. Quando estou com elas a gente discute tanto, é tão bom isso, é muito mais do que só ler um livro. (grifo nosso)

As influências da abordagem histórico-cultural inspirada nos pressupostos de Vygotsky colocaram na pauta das reflexões sobre práticas pedagógicas a necessidade de valorização da interação social. Nessa abordagem de aprendizagem e desenvolvimento humano, a sala de aula é percebida como um espaço marcado pela heterogeneidade na medida em que os diferentes sujeitos que a constituem participam, discutem, questionam, problematizam e compartilham conhecimentos, pois afinal “um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 70). Se na modalidade EAD os encontros presenciais são escassos, é necessário que esse pouco tempo seja de muita qualidade tanto para motivar os estudantes a continuarem estudando quanto para oportunizar a construção de conhecimentos.

6.2 Vantagens e desvantagens da formação de professores realizada na modalidade EAD na perspectiva dos tutores

As percepções sobre os fenômenos presentes na realidade se constituem a partir de múltiplas referências que cada sujeito elabora durante sua vida. A partir desta compreensão questionamos os tutores sobre as vantagens e desvantagens da formação de professores na modalidade EAD. Segundo a T1, a flexibilidade de horários e a autonomia do estudante são consideradas como vantagem e a principal desvantagem é a interação social que é potencializada no ensino presencial:

Não tem aquele **compromisso de estar naqueles horários todos os dias na sala de aula, eles têm o compromisso com a sua aprendizagem**, mas ele não tem o compromisso de estar com os horários todos os dias na sala de aula, isso é o melhor. É a única vantagem que eu acho. O aluno se torna autônomo, tem que dar conta de **estudar e aprender de forma independente**, não que ele tenha que estudar sozinho. Ele pode **formar grupo e eles fazem, mas é ele que tem que definir se quer fazer o estudo em grupo fora do horário de trabalho ou estudo, é ele quem decide**. E na presencial somos nós que decidimos, na sala de aula nós definimos, hoje é um trabalho de grupo. Lá eles têm que decidir, portanto, são autônomos. E a questão negativa desse processo eu continuo dizendo a mesma coisa, a aprendizagem é melhor se tiver uma quantidade maior, se vir para a universidade é bom, se a aprendizagem é uma coisa valiosa na vida das pessoas, então se esse processo deve ter **continuidade, ter um tempo maior para essa formação, é lógico que é melhor, mais positivo no presencial**. (grifo nosso)

O distanciamento da universidade é também apontado pela T1 como desvantagem. Destaca a importância e a riqueza do espaço universitário para a formação profissional. Não se aprende a ser professor apenas com o estudo e discussão de livros, textos ou mesmo de cadernos pedagógicos. Aprende-se a ser professor convivendo com diferentes professores, discutindo diferentes pontos de vista e práticas pedagógicas vivenciadas. A ambiência universitária é fundamental para a formação de professores, uma vez que a sala de aula e os encontros presenciais não são os únicos espaços institucionais de aprendizagem. A biblioteca, os laboratórios, a diversidade de atividades acadêmicas e culturais, a participação no movimento estudantil e nos conselhos superiores e a convivência diária com professores e estudantes às vezes oriundos de diferentes segmentos profissionais no espaço universitário são também ingredientes indispensáveis à formação de professores. No curso de Pedagogia, tematizado nesta tese de doutorado, as possibilidades de interação são bastante minimizadas, uma vez que as diferentes turmas pouco têm contato (a não ser aos sábados quando realizam as provas mensalmente), não há espaços alternativos de aprendizagem como biblioteca e laboratórios e os estudantes estudam praticamente o curso inteiro com um mesmo tutor:

Eu penso que os alunos deveriam **ter um pouco mais de contato com a universidade porque na realidade eles estão fazendo um curso superior**, mas eles não têm um contato direto com a universidade, o professor vem uma vez por mês, o tutor está ali todos os dias, **mas é numa escola emprestada, não tem uma sede, não tem um espaço que diga assim é a Universidade do Estado de Santa Catarina**. Eu acho que o espaço universitário é mágico, nada substitui a riqueza estar nesse espaço da universidade, essa **diversidade de culturas, de saberes**. (grifo nosso)

Além do distanciamento físico dos estudantes em relação à universidade, também se produzem outros tipos de distanciamentos que podem comprometer a qualidade de ensino. A T2 informa que na modalidade EAD “o negativo é essa falta de acompanhamento diário que tu perdes. O aluno também perde pelo distanciamento do tutor, professor da disciplina e colegas”. A EAD como modalidade de ensino atende algumas necessidades apresentadas pela T6:

A vantagem seria ter apenas **um dia por semana com presença obrigatória**, poder organizar em que tempo/período e quanto tempo irá **estudar dependendo do ritmo de cada um/a**. **Elas estudam quando têm tempo em casa, não precisa sair de casa todas as noites para ir para universidade, é a vantagem, se é que é vantagem**. É o que falam os alunos, também por ser mais em conta, agora ela é **gratuita**, é o outro aspecto que aparece na fala deles. Digamos é **a flexibilidade de estudarem no tempo e ritmo deles**. (grifo nosso)

Laval (2004) destaca que as políticas neoliberais contribuem para transformar a educação num serviço que atende as necessidades de seus consumidores. As características individuais como os diferentes ritmos de aprendizagem são transformadas em necessidade a ser atendida pela universidade, mesmo que as práticas que daí se desdobram estejam descoladas do compromisso social das universidades formarem bons profissionais cidadãos. A questão do atendimento das necessidades dos consumidores amplia-se quando a universidade se depara com uma taxa de evasão alta, muito característica de cursos na modalidade EAD. Para diminuir a evasão muitas universidades assumem o risco de diminuir as exigências acadêmicas que contribuem para a desqualificação da formação profissional realizada.

Outro aspecto levantado pela T6 diz respeito à desvalorização da modalidade EAD pela sociedade quando destaca: “Eles reclamam que a sociedade de modo geral acha que o curso EAD é de menor qualidade e não é tão valorizado como um curso presencial. Eles sentem isso porque teve alunos que levaram currículos em escolas particulares e não foram aceitos por serem a distância”. A manchete publicada na Folha de São Paulo que trata de alertar que a EAD é uma espécie de programa de formação de professores em caráter emergencial, que se justifica quando não há professores suficientes formados no ensino

presencial, ilustra um pouco das percepções sobre EAD que a sociedade vai construindo e se apropriando via meios de comunicação.

O acesso às diferentes tecnologias e a quantidade de encontros presenciais são apresentados pela T7:

Agora as perdas em relação ao curso, eu acho que isso só se perde pelo fato de **não ter mais acesso à informática**, no caso deles, não conseguem ter **acesso a todo leque de informação que se propõe o curso, e não ter mais encontros presenciais**. Eu acredito muito nessa interação, gosto muito dessa noite, acho que ele dá conta de muita coisa, de tirar dúvidas do caderno, dar muitos exemplos. **Se gente tivesse mais oportunidades de estar mais junto, seria melhor**. (grifo nosso)

Para a T8, a especialização oportuniza o aprofundamento do conhecimento e garante ao professor/tutor maior condição de exercer bem a sua profissão:

A desvantagem é que **as alunas não têm tempo para aprender mais com o professor, o ensino presencial tu vais para aula e o professor da disciplina tem mais bagagens para passar**, sabe. Se eu fosse um professor de didática, então **eu iria me especializar** em didática, sociologia ou psicologia, então as alunas iriam aprender mais. (grifo nosso)

O aprofundamento do conhecimento científico realizado no ensino presencial é apontado pela T9 quando informa: “A gente lia muito, não lia tudo que tinha que ter lido. Acho que a distância tira um pouco disso e as coisas ficam meio fragmentadas. A grande vantagem é poder estudar de forma mais condizente com o seu tempo”. (T9)

A dificuldade de organização do movimento estudantil num curso organizado na modalidade EAD pode ser encontrada na reflexão da T9:

Na universidade presencial tem o **movimento estudantil**. Aqui na UDESC tu não tens um **ambiente universitário**. Aqui tem até algumas iniciativas de movimento, de vez enquanto solta uma fogueirinha, mas elas não conseguem se organizar. Já surgiram alguns grupos que já foram a Florianópolis, mas é diferente do que a gente viveu numa universidade presencial. **Faltam outras vivências que a gente vivencia na academia**. (grifo nosso)

Todavia, é preciso lembrar que, mesmo com dificuldades de se encontrarem e se organizarem como movimento estudantil, esses estudantes conseguiram via ação judicial manter o seu direito de estudar em uma universidade pública. Muitas vezes em um curso presencial há também a dificuldade dos estudantes se organizarem e se engajarem no movimento estudantil.

O movimento estudantil no Brasil esteve fortemente organizado até a implantação do

regime militar, em 1964. Oliven (1990) destaca que os governos militares incentivaram algumas estratégias de desmobilização do movimento estudantil, dentre as quais salienta o processo de parquialização do ensino superior. Segundo a autora, esse fenômeno aparentemente caracterizado como expansão desordenada do ensino superior era uma “expansão ordenada” que objetivava enfraquecer o movimento estudantil e sua organização política frente ao regime militar. Essa expansão controlada deu-se basicamente pela criação de faculdades isoladas do setor privado que centravam suas ações em atividades de ensino em prejuízo das atividades de pesquisa. Para Oliven (1990, p. 77) a universidade é um dos espaços privilegiados onde:

O debate, a troca de informações e a crítica são essenciais como formas de revitalização de comunidade acadêmica, mas o significado dessas atividades está ligado a um projeto mais amplo, assim, o amadurecimento intelectual, a formação de profissionais, a produção de conhecimentos e sua disseminação exigem um processo longo que tem na Universidade o espaço privilegiado para se efetivar. (p. 77)

A postura de alguns estudantes é questionada pela T10 ao destacar que a leitura e o estudo só ocorrem quando há cobrança. Ressalta ainda a dificuldade do aprofundamento teórico na modalidade EAD e a importância do aluno conviver com diferentes professores:

A desvantagem é que ele **deveria ler e estudar o caderno no tempo em que ele não vem para a universidade**, mas se não há **cobrança**, o aluno só lê o livro na semana da prova. Outra desvantagem é o **aprofundamento dos conteúdos** que fica prejudicado. Como já destaquei num curso presencial tem várias disciplinas, vários professores, tem a riqueza de cada um, o jeito de cada um, conhecimento de cada um e que, num curso a distância, isso não é possível. (grifo nosso)

A educação superior na modalidade EAD como direito é apontada pela T12 quando enfatiza que “para o aluno é um ganho, pois passam a ter o direito de ter um diploma de graduação. Eles não teriam tido a chance de ter um curso superior, não teriam a chance de conquistar esse diploma por condições financeiras, na maioria das vezes”. Emerge no seu depoimento a dificuldade de se ter acesso superior por falta de condições objetivas.

7 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC

A reflexão sobre a formação de professores nos desafia a buscar as percepções dos tutores a respeito do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD.

O projeto pedagógico de um curso de graduação expressa no seu conjunto as intencionalidades educativas que lhe constitui. Genericamente os projetos pedagógicos comportam: habilitação profissional pretendida, objetivos, perfil profissional, papel dos diferentes atores que fazem parte do processo, estrutura física, organização curricular, material didático, organização dos estágios, TCCs e demais atividades acadêmicas diversificadas, os processos avaliativos individuais ou institucionais, entre outros. A discussão permanente desses elementos de forma participativa torna legítimo o projeto pedagógico na medida em que os sujeitos se reconhecem nele.

Um dos aspectos que mais nos chamou atenção foi o pouco conhecimento do projeto pedagógico por parte dos tutores. A T6 destaca que seu conhecimento do projeto pedagógico se deu pelo contato com materiais impressos:

A gente **tem caderno que trata da metodologia da educação a distância**, tem o **manual do tutor** e um **manual do estudante**. Ali estão escritos tudo sobre **os critérios, os regulamentos, a grade curricular, a estrutura e o funcionamento do curso**. Também através do **curso de capacitação** que tivemos quando fomos contratadas, **as alunas tiveram acesso através dos cadernos**. Elas tiveram um período de estudo do manual do estudante, da metodologia da educação a distância. (grifo nosso)

Além do estudo dos materiais impressos, como o manual do estudante e do tutor, é apontado o curso de capacitação realizado para os tutores quando iniciam suas atividades na UDESC. A efetivação do projeto pedagógico implica a clara definição dos papéis que os principais atores devem assumir diante do que foi discutido e planejado coletivamente. Se não há participação da elaboração e avaliação do projeto pedagógico, os sujeitos simplesmente cumprem o estabelecido sem a motivação necessária para aperfeiçoar o processo.

7.1 Papel do estudante

Nos cursos organizados na modalidade EAD é fundamental que o estudante tenha uma postura investigativa, responsável, crítica e autônoma. A própria metodologia utilizada no curso não responde as necessidades daqueles estudantes que assumem uma posição passiva no

processo ensino-aprendizagem. No entender da T8, a falta de comprometimento dos estudantes dificulta o desenvolvimento da sua autonomia. Quando o estudante não compreende qual é a sua função, é provável que “fique esperando” pelo tutor para estudar e aprender:

Se não houver o **comprometimento do aluno** esse módulo de educação não acontece. Na educação a distância, como prevê o Manual do Estudante é um **estudo autônomo**. Ele tem que pegar o caderno pedagógico, ler, pesquisar, fazer grupo de estudo. **O aluno não pode ficar só esperando por aquele encontro com o tutor. Nós não somos professores da disciplina.** Nós temos alunos que não cumprem o seu papel. Eles não vêm às aulas, chegam no dia da prova e estão desesperados, pois não participaram das discussões do caderno e aí elas querem ajuda extra. Muitas acabam ficando em recuperação e isso gera um transtorno. No fim **elas não entendem que este é o trabalho delas, é estudar, perguntar.** O estudante de EAD tem que estar sempre perguntando. **Eles teriam que ter auxílio da Internet e eles não têm.** (grifo nosso)

O comprometimento do estudante com o processo ensino-aprendizagem passa pela compreensão de seu papel nesse processo. Para Morosini (2007, p. 100): “comprometimento com a aprendizagem se refere ao montante, tipo e intensidade de investimento que os estudantes fazem nas suas experiências educacionais”.

A definição do perfil da clientela a ser atendida pelos cursos na modalidade EAD é fundamental, principalmente quando se busca implementar uma “formação em serviço”. No caso do curso de Pedagogia, na modalidade EAD, o objetivo inicial era atender os professores que já estavam exercendo a docência na educação básica. Logo, torna-se compreensível que os estudantes que não tenham magistério em nível médio ou experiência como docentes sintam-se mais inseguros na produção e apresentação de trabalhos, conforme destaca a T7.

Eles ficam mais inseguros, já que nem todos são da área do magistério. A grande maioria dos alunos da minha turma agora já está atuando na área, pois **muitas eram donas de casa ou trabalhavam no comércio.** Percebo diferença no aluno que atua e o que não atua na área da educação. A diferença é a insegurança, o jeito de dominar o conteúdo, de chegar aqui na frente e poder apresentar um trabalho, ser criativo. **Quem não tem essa experiência na sala de aula é muito mais inseguro.** (grifo nosso)

A questão socioeconômica dos estudantes emerge como uma dificuldade para a materialização do projeto pedagógico, uma vez que há dificuldade de acesso à Internet. A dificuldade de domínio do uso das tecnologias também dificulta a implementação do projeto pedagógico. A própria cultura oral e escrita tão presente no contexto escolar pode ser um dos fatores que levam os sujeitos a não conseguir utilizar as novas tecnologias. Se o curso é na modalidade EAD e as estratégias de inserção das tecnologias são timidamente implementadas (às vezes numa ou outra disciplina isoladamente), a possibilidade de construir um projeto

pedagógico que explora o virtual se torna mais remota. A falta de dinheiro para o transporte para deslocamento dos estudantes para os encontros tutoriais aparece como dificuldade para muitas alunas:

Nós deveríamos ter **laboratórios de informática** com os computadores para gente poder inclusive orientar. Elas não conseguiam fazer as disciplinas pendentes porque o curso previa **recuperação on-line**, foram feitas matrículas agora no início do ano e eles tiveram que suspender porque **as alunas não conseguiam acessar ao computador**. Eu tenho alunas que não estão vindo para as aulas porque **não têm dinheiro para a passagem**. Não dá para idealizar o aluno achando que ele é o “**aluno virtual**”, porque nem todo mundo é. Mas se tivesse uma sala com computadores a nossa disposição, que a gente pudesse ir lá, seria maravilhoso. (grifo nosso)

A fragilidade dos processos avaliativos pode comprometer a implementação do projeto pedagógico, uma vez que há uma diversidade de motivações individuais. Entendemos que os processos avaliativos devem acompanhar a metodologia adotada. Muitas vezes, os professores utilizam em suas aulas metodologias de ensino que reproduzem o conhecimento e na hora de avaliar requerem a construção de conhecimento. Os instrumentos de avaliação fornecem ao professor/ tutor subsídios, ainda que aproximativos, para verificar como está o processo de aprendizagem de seus alunos. Esses subsídios tornam-se ainda mais aproximativos principalmente quando a entrevistada enfatiza que os alunos conseguem facilmente aprovação seja pela linguagem acessível dos cadernos pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, seja pelas práticas de “cola” e de “troca de trabalho”. O relato da T12 ilustra a fragilidade dos processos avaliativos do curso de Pedagogia:

Acho que **depende muito de que o aluno a gente está falando**. Acho que o aluno que não está comprometido com o curso, **ele consegue ser aprovado mesmo sem estudar**, basta dar uma lida rápida no caderno que ele consegue aprovação na prova e nos trabalhos também. **Como a metade das questões da provas é objetiva favorece muito a cola também**, então significa que nem sempre ele acertou cinco questões de verdade. É impossível ter esse controle na hora da prova porque elas passam na borracha, muito fácil. Da mesma forma são os trabalhos, **são muitas turmas fazendo a mesma coisa**, então **há muita troca de trabalho** porque um tutor não tem conhecimento do trabalho dos alunos dos outros tutores. Elas podem pegar um trabalho de outra turma e passar para o tutor porque não se põe todos os trabalhos juntos para verificar se estão iguais, pode ter dez trabalhos iguais que o tutor não vai descobrir porque é o mesmo trabalho para dez turmas. (grifo nosso)

O trabalho de mediação realizado pelo tutor é importante, pois, para a T9, as alunas “têm muita dificuldade de escrever e de fazer relação entre os conteúdos. Essa turma que ficou comigo um ano e meio, que eu tive esse tempo para intervir, a escrita mudou bastante”. Algumas alunas se diferenciam em termos de aprendizado, principalmente quando já acumularam certa experiência profissional na docência, conforme enfatiza a T9:

Têm algumas alunas que fazem reflexões muito boas, tem umas que estudam, que **estão indo para a prática com outro olhar**, e **aquelas que já estão na prática trazem suas experiências para cá**. Quando a gente consegue estabelecer essas relações, e acho que isso depende muito do tutor, quando a gente realmente consegue estabelecer uma discussão e **quando o tempo é suficiente** saem muitas coisas interessantes. A gente vê diferença no aluno que vem com a experiência da prática da escola, porque isso **traz o real da sala para a gente discutir**, o outro fica muito no campo como deveria ser. **Essa coisa de como deveria ser é muito forte na Pedagogia, coisa do ideal mesmo.** (grifo nosso)

As relações entre os conhecimentos aprendidos no curso de Pedagogia com as práticas escolares desenvolvidas na educação básica são apontadas pela T9 como condição de superação de um modelo de formação de professores que reproduz nos seus discursos e práticas representações sobre escola, estudantes e professores idealizados. Esse movimento de construir e levar para a escola novos olhares e trazer para a universidade as experiências vivenciadas na educação básica contribui para desconstruir aquelas práticas de formação de professores que se assentam “no como deve ser”.

Conhecer o projeto pedagógico e participar da sua construção, bem como das práticas de avaliação permanente, possibilita que os sujeitos se reconheçam e se comprometam com a sua implementação. Nos relatos dos tutores entrevistados podem ser evidenciados indícios de que os principais atores desse processo pouco conhecem o projeto pedagógico. Conhecer e comprometer-se com o projeto pedagógico extrapola a leitura de manuais e cadernos pedagógicos, principalmente para os estudantes que ainda não acumularam os conhecimentos necessários para “ler nas entrelinhas”.

Em relação ao papel do estudante no projeto pedagógico, os entrevistados apontam a necessidade de esses sujeitos terem comprometimento para que possam estudar com autonomia. Destacam ainda que há diferenças de rendimento e participação dos estudantes que atuam na área da educação como professores. O perfil socioeconômico pode dificultar que os estudantes se desloquem de casa para os encontros presenciais e o acesso às tecnologias. Outro aspecto destacado foi a fragilidade dos processos avaliativos, que se manifesta de diferentes formas.

7.2 Papel do tutor

Refletir sobre o papel do tutor no contexto desta tese de doutorado é fundamental na medida em que este é um dos principais atores do curso de Pedagogia, na modalidade EAD. Para a T2, o tutor deve conhecer cada estudante e sua produção para evitar as práticas de plágio. Enfatiza que o trabalho de conscientização dos estudantes pelos tutores pode

minimizar essas práticas:

O tutor só pode saber se o aluno vai além do caderno pela avaliação da sua produção em sala de aula. Desse modo, a gente tem que ter todo cuidado, pois esta é uma problemática de qualquer instituição. Existem textos na internet, **pessoas que vendem e compram trabalhos.** O que eu faço é realmente conversar com elas destacando a **importância da ética**, responsabilidade e que sempre lá nas escolas elas terão que dar uma resposta. **Tento resolver este problema pelo diálogo e pela conscientização.** (grifo nosso)

O trabalho do tutor impõe uma nova forma de organização da prática pedagógica, conforme alerta a T3. Estudos ancorados nos pressupostos foucaultianos têm explicado os processos de subjetivação dos indivíduos pelos discursos e práticas que circulam nas instituições escolares. Os tutores não estão imunes a estas práticas que impõem novos contornos a sua atividade profissional. Também enfatiza a importância do futuro professor ter contato com diferentes professores para superar a superficialidade do conhecimento trabalhado pelo tutor. Na perspectiva da T3, a formação de professores extrapola apenas o uso do caderno pedagógico:

Como tutora eu **aprendi a organizar bem o tempo**, uma vez que a aula era uma vez por semana. E **no presencial se tem a riqueza da diversidade, com professor específico da disciplina**, tu podes **aprofundar, melhor o conhecimento.** Eu **não tenho todo o conhecimento. Por mais que eu me esforce, a abordagem é superficial.** Eu não tenho formação para tudo isso. Eu, por exemplo, **achei o caderno de Estatística muito difícil**, principalmente o primeiro – o segundo já estava mais fácil. **Não se aprende a ser professor apenas com o caderno pedagógico.** No ensino presencial se tem o contato diário com colegas, professores e a **experiência com outras pessoas, com posturas e pensamentos diferenciados.** (grifo nosso)

Do mesmo modo, a T8 acrescenta que o tutor não pode se especializar nas diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação de professores. Destaca que o papel do tutor é encaminhar, auxiliar, ajudar os estudantes a apropriarem-se do conhecimento. Gonçalves (1996, p. 5) explica que:

No ensino a distância, **não há espaço para aulas** - o espaço é da tutoria; nesta estratégia de ensino, **os materiais "levam" o conteúdo ao aluno**, não o professor; enfim, no "a distância", o aluno tem que movimentar-se para construir a própria aprendizagem - não pode mais supor que a aprendizagem só acontece a partir de uma aula dada.

Outro aspecto destacado pela T8 foi a diferenciação entre o papel do tutor e do professor e a evidente dificuldade do tutor seguir a recomendação de não ter de ensinar, conforme orientação do projeto pedagógico:

Eu não sou especialista em Didática, Sociologia, Filosofia, Metodologia da Matemática, História, Geografia, Linguagens etc. **Eu apenas encaminho o trabalho, ajudo no que posso. Eu auxilio muito.** Esse é o nosso papel. **O tutor não é professor. Apesar de que nós não conseguimos deixar de ensinar.** (grifo nosso)

A T10 destaca em seu depoimento que mesmo com a capacitação realizada com o professor de cada disciplina sente a dificuldade de exercer suas funções como tutora. A entrevistada culpabiliza-se por entender que falha como tutora quando tem que trabalhar com conteúdos que não são da sua área. Se há dificuldade dos tutores compreenderem os conceitos essenciais de cada caderno pedagógico, essa mesma dificuldade pode se estender aos estudantes. Embora os tutores “não devam ensinar”, qualquer possibilidade de orientação, ajuda e acompanhamento do aprendizado dos estudantes pressupõe o mínimo de compreensão dos conceitos básicos por parte do tutor:

Eu sei que tutor não é um professor, embora a gente lida diretamente com aluno, acaba dando aula, mas eu **acho que a gente acabava falhando muito.** Nós temos que **trabalhar determinados conteúdos ou disciplinas específicas que nós não somos formados ou tivemos uma breve noção.** Nós temos que trabalhar conteúdos específicos que não são da nossa área. **A gente se perde um pouco, a gente tem a capacitação, mas eu acho que ainda que não é suficiente,** a gente vai em busca de tudo, mas **em um mês, tu não vai conseguir o conhecimento que a pessoa levou quase três anos para aprender.** Nesse ponto eu sinto dificuldade. (grifo nosso)

De modo complementar, a T8 ilustra em seu relato a dificuldade de separar os papéis de tutor e professor nos momentos de orientação de estágio e TCC. Destaca as dificuldades dos estudantes construírem os projetos de estágio articulando as atividades propostas com o referencial teórico adotado pela UDESC:

Nós somos tutores, mas **na hora do estágio e TCC a gente é professor mesmo porque tu tens que avaliar, orientar, tem que organizar, porque elas não têm noção, elas têm dificuldade de montar um projeto de trabalho, de selecionar atividades que sejam atividades que levem a criança a pensar.** Eu peguei muitos projetos de trabalho com **atividades extremamente tradicionais** e aí eu trouxe para elas. Disse pense bem, tudo que vocês aprenderam nos quatros anos de universidade é condizente com isso aqui que vocês colocaram? É realmente, não, não é isso então agora está na hora de vocês colocarem em prática tudo que vocês aprenderam. Porque senão nada valeu, colocar num trabalho separe e conte as sílabas? Será que isso está levando o aluno a pensar, a construir alguma coisa? Não, acho que não. Então é **nessa hora que a gente é professor mesmo.** A gente fez um trabalho de orientação distribuindo equipes com horário marcado, uma hora e meia para cada equipe. (grifo nosso)

Os estágios e TCCs são atividades acadêmicas que requerem orientação e acompanhamento sistemático por parte dos tutores. Para alcançar tal intento é necessário que as tutoras tenham domínio do conjunto de conhecimentos que articuladamente subsidiam as

práticas de ensino e de pesquisa.

Os entrevistados destacaram em diferentes relatos a necessidade dos tutores conhecerem bem seus alunos e a sua produção para evitar as práticas de plágio. Reforçam a importância dos tutores compreenderem os conceitos presentes nos cadernos pedagógicos para que possam auxiliar os alunos nas atividades de estágio e TCC. Outro aspecto que chama atenção é o aprender a “organizar bem o tempo” enfatizado pela T3. Um dos efeitos das práticas de EAD é o disciplinamento dos sujeitos no que se refere à administração e ao aproveitamento do próprio tempo. Os tutores e os estudantes passam a controlar a si mesmos.

7.3 A estrutura física

A infra-estrutura é condição fundamental para a qualidade de um curso superior. Essa infra-estrutura é traduzida em salas de aula, laboratórios (informáticos e específicos), biblioteca, secretaria, bem como na utilização de máquinas e equipamentos. No senso comum, pode-se entender que um curso superior na modalidade EAD não necessitaria dar tanta importância aos espaços físicos, pois o curso não é presencial. No entanto, independentemente da modalidade de ensino, os cursos superiores requerem uma estrutura física mínima para que se possa dar conta do projeto pedagógico.

A T2 destaca em seu relato que não há espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades, uma vez que o pólo de Criciúma funciona nas dependências de uma escola de ensino médio da rede pública estadual. O rodízio de salas de aula e a falta de espaço adequado para o plantão pedagógico³¹ são apontados como dificuldades para a materialização do projeto pedagógico. Questiona a falta de biblioteca e laboratório de informática para o acesso ao ambiente virtual:

Não existe um espaço físico próprio, na verdade nós funcionamos num ambiente que é do Estado. Para mim sala de aula, se tiver um lugar para sentar e conversar, está bom. O que incomoda as alunas é estar numa sala e em outro encontro tu tens que trocar de sala, a sala foi ocupada pelo colégio sem ter um aviso anterior. **Faço o plantão na sala de aula**, pois na segunda-feira tem mais salas sem uso, enquanto que **outros tutores fazem plantão no hall de entrada por não haver sala de aula disponível**. Quanto à biblioteca nós usamos a do Colégio, mas não dá conta da nossa necessidade. Quanto aos laboratórios eu não uso, somente o computador para comunicação via e-mail. A UDESC também trabalha com Chat, mas a turma que trabalho, não conseguiu realizar. **Há somente um computador na secretaria do curso**. (grifo nosso)

³¹ O plantão pedagógico é um espaço onde as tutoras ficam disponíveis num dia da semana para orientar e tirar as dúvidas dos estudantes quanto ao Caderno Pedagógico, as atividades e trabalhos avaliativos que dele decorre.

Na observação que realizamos no pólo de EAD da UDESC situado no município de Criciúma constatamos que numa sala funciona secretaria, coordenação, biblioteca e videoteca. Todas essas atividades são desenvolvidas por apenas uma pessoa que é o coordenador. A biblioteca bem como a videoteca possui um acervo limitado, conforme informa a T6:

Não existe uma biblioteca com uma diversidade de títulos que é o mínimo necessário para o curso de Pedagogia. **Esse mínimo é pouco utilizado pelas alunas**, inclusive para **cada disciplina tem um vídeo** que poderia ser bastante explorado por elas, mas elas utilizam muito pouco, pouco mesmo, às vezes nós temos que pegar o vídeo e passar para elas na sala durante os encontros tutoriais. (grifo nosso)

Se há a queixa por parte dos tutores entrevistados em relação às dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, seria necessário que a biblioteca tivesse um espaço físico que permitisse a leitura e pesquisas, para que, inclusive, se pudesse ampliar o seu acervo bibliográfico. Se a utilização dos recursos disponíveis é tímida, entendemos que caberia ao conjunto de tutores buscarem construir coletivamente estratégias de superação desta dificuldade.

A falta de laboratório de informática e de outros recursos tecnológicos como TV, vídeo, retroprojektor para uso dos estudantes e tutores é também apontado pela T8. Destaca ainda a dificuldade de utilizar estes recursos tecnológicos do Colegião:

Não tem laboratório de informática que a universidade deveria oferecer porque como é um ensino a distância para nós como para os estudantes, **o laboratório de informática com acesso à internet era o mínimo**. Quando a gente quer um vídeo para trabalhar tem que pedir para o Colegião para emprestar a sala. Quando eles estão numa boa eles emprestam, tem dia que eles não querem, não emprestam. **Eu já trouxe de casa TV e vídeo no carro. Retoprojetor tem um só para 18 tutores**. Tem que agendar com antecedência, é tudo muito complicado. (T8)

No entender da T2, a falta de TV e videocassete dificultam inclusive a utilização das fitas de vídeo produzidas para cada caderno pedagógico. As fitas de vídeo sintetizam os principais conceitos trabalhados nos cadernos pedagógicos:

Os vídeos nem sempre são utilizados, pois é difícil ter videocassete disponível. Tem o videocassete do Colegião e a gente usa quando eles não estão usando. **Nem todos os cadernos têm fita**. As alunas levam as fitas para assistir em casa quando o tutor oferece. **Eu costumo pegar umas duas e fazer rodízio**, mas elas não procuram as fitas. **Geralmente a fita é um resumo do caderno**. (grifo nosso)

Propor estratégias de ensino-aprendizagem comprometidas com o efetivo aprendizado

dos estudantes impõe a necessidade de diversificar as atividades propostas. O estudo dos cadernos pedagógicos pode ser complementado com o uso dos vídeos, desde que os tutores e estudantes estejam motivados, e ao mesmo tempo tenham as condições objetivas de uso.

Os tutores entrevistados relatam a dificuldade de consolidar o projeto pedagógico sem a estrutura física própria com os espaços e recursos necessários. Parece-nos que a escola onde funciona o pólo da UDESC se sente meio que invadida, enquanto que os tutores talvez se sintam como “estranhos” num espaço que não lhes pertence. Se os recursos públicos são escassos para abrir um pólo em Criciúma com toda a estrutura necessária, caberia ao governo do Estado ampliar os recursos para que tanto as escolas quanto a UDESC pudessem compartilhar os mesmos espaços físicos e recursos sem prejuízo da qualidade de ensino.

7.4 Organização curricular

Todo projeto político-pedagógico também se concretiza por meio de sua organização curricular, que se manifesta de diferentes formas num curso superior, desde o conjunto de disciplinas previstas na matriz curricular até as práticas que são instituídas nesse contexto. Neste sentido, como nos alertaram os teóricos, o currículo é uma arena de disputa onde se interseccionam concepções e práticas. É também um campo de disputas ideológicas que definem os modos de ser e pensar das pessoas. Portanto, a escolha de um tipo de organização curricular é, antes de tudo, uma opção político-pedagógica. A diversificação do currículo do curso de Pedagogia, na modalidade EAD, é apontada pela T11:

Eu acredito que **o currículo da UDESC é bem diversificado**, bem diferente do ensino presencial que foi o currículo da minha graduação. Eu o acho bem mais substancial para os alunos. Acho que **algumas disciplinas deveriam ter carga horária maior**, mais atividades como a Didática, o Currículo que são as bases da Pedagogia, inclusive o Planejamento. Entretanto, a parte diversificada é bastante riquíssima. **Discordo um pouco da seqüência das disciplinas** e isso deveria ser melhorado. Deveria seguir uma ordem inserindo **pré-requisitos**. (grifo nosso)

No mesmo relato, destaca a necessidade de modificar a seqüência e ampliar a carga horária de disciplinas básicas da Pedagogia. Valoriza a parte diversificada do currículo e aponta a necessidade de implementar pré-requisitos. A organização curricular do curso de Pedagogia objeto de investigação desta tese de doutorado se materializa nos cadernos pedagógicos.

A escola produziu historicamente uma série de artefatos culturais com o objetivo de torná-la mais produtiva. Esses artefatos culturais, expressos também na forma de material

didático, nos ajudam a compreender o processo de construção da própria escola, e, por extensão, da formação de professores. Nos cursos que se sustentam na modalidade EAD, a exemplo da metodologia de ensino, fica presente a preocupação com o material didático utilizado. Para T1, o caderno pedagógico dá condições para o estudante apropriar-se dos conhecimentos necessários ao exercício profissional desde que ele se empenhe para alcançar este objetivo. Enfatiza que o estudo dos cadernos pedagógicos pode ser complementado com outros materiais de apoio.

O caderno pedagógico é bem elaborado e que inclusive utiliza no ensino presencial. Ele nos **dá uma boa sustentação e apresenta o referencial teórico e bibliográfico para ser estudado, pesquisado**. Pode ser complementada com histórias, fita de vídeo, é o tutor que faz essas relações trabalhando com vídeos, sugere leituras como se faz no presencial, então eu penso que o conteúdo em si tem uma boa fundamentação, **basta o aluno realmente se interessar**. (grifo nosso)

A exemplo da T1, a T2 destaca que o caderno pedagógico por si só não garante o aprendizado, pois é necessário também motivação por parte do estudante para querer aprender. Essa motivação pode se manifestar nas leituras, na participação das atividades propostas e na busca da complementação do aprendizado com outros materiais. Outro aspecto destacado pela T2 é o fato de alguns alunos se negarem a apresentar a apresentar expositivamente os trabalhos por entenderem que este é o papel do tutor:

O caderno dá conta do aprendizado desde que se tenha um bom trabalho do tutor, bom empenho do aluno, pois a gente deixa bem claro para o aluno a importância de ele ser autônomo. A gente **tenta garantir pelo menos uma leitura do caderno, mas sabe que vai ter que ler mais, a gente dá o material complementar**. O próprio caderno indica livros, fitas, de vídeo para complementar o trabalho. **Os alunos já estão escrevendo muito bem, que vão para prática e já tentam levar esse conhecimento**. Sabemos também que há alunos que não manifestam aquele interesse, que acha que lendo o caderno uma vez só está de bom tamanho. **Tem aluno que não quer ir à frente explicar porque acha que é papel de tutor**. (grifo nosso)

A T2 também destaca na continuação do seu relato a qualidade do caderno pedagógico e a necessidade do tutor utilizar outros materiais para complementar o planejamento das atividades para o encontro tutorial. Destaca que traz para os encontros tutoriais profissionais para oportunizarem reflexões sobre as relações entre teoria e prática:

O material didático prioritário é o caderno pedagógico. Ele é muito bem elaborado e **atende as necessidades dos alunos**. Mas **como todo material pedagógico, ele tem limitações e precisa de complemento realizado pelas discussões, textos complementares e relato de experiências**. Eu levei uma professora alfabetizadora para dar uma palestra mesmo, fazer a **relação teoria-prática**, tirar dúvidas em sala de aula, indicar livros e fitas de vídeo. (grifo nosso)

A organização curricular de um curso de formação de professores requer a busca de estratégias de articulação entre os diferentes componentes curriculares. Para a T9, a articulação das disciplinas do curso de Pedagogia da UDESC, dá-se pela teoria que sustenta os cadernos pedagógicos. Considera importante essa continuidade teórica, caracterizando-a como identidade:

No caso da UDESC, **o caderno pedagógico tem uma continuidade na questão teórica.** Se tu analisares todos os cadernos, **existe uma identidade**, os cadernos trazem a história, por exemplo, das várias teorias que embasam a Pedagogia, mais ela toma uma posição teórica e acho isso legal, dá uma identidade. (grifo nosso)

A T6 acrescenta que todos os cadernos pedagógicos são atualizados e coerentes com os pressupostos da concepção histórico-cultural. Apresenta algumas categorias que identificam os cadernos pedagógicos como expressões da concepção histórico-cultural como: memória, oralidade, trabalho com diversas fontes e pesquisa:

Eles estão bem condizentes com a concepção histórico-cultural. Os cadernos de metodologia que até agora nós estudamos, eu não percebi incoerência, só coerência. Até então, no de linguagem, de alfabetização e esse de História que estou trabalhando, discute conceitos, trabalha com as fontes, a memória, a pesquisa, a oralidade, é bem dentro da proposta histórico-cultural. Por isso que **eu digo, os cadernos são bem atuais, eu não consegui sentir, perceber incoerência nesses cadernos que eu trabalhei.** (grifo nosso)

Os cursos na modalidade EAD por não enfatizarem a interação face a face desencadeiam a necessidade de construir material pedagógico auto-instrucional para que os estudantes, mesmo não tendo o acompanhamento diário do professor ou do tutor, possam estudar autonomamente. Para a T8, os cadernos pedagógicos sintetizam os principais conteúdos de cada disciplina que constituem a matriz curricular do curso investigado:

O caderno pedagógico é muito bom. É um caderno **de fácil entendimento para elas.** O caderno **abrange tudo aquilo que é mais importante naquela disciplina. A seqüência das disciplinas é muito boa.** Hoje eu vejo aqui na EAD que elas têm disciplinas e conteúdos que nós não tivemos no curso presencial. **Acho isso muito importante porque nós também aprendemos. Para o tutor, acho que o caderno deveria ser mais aprofundado com uma capacitação melhor.** Nos encontros com os professores da disciplina nós temos um espaço de duas horas para discutir conteúdos. (grifo nosso)

Nos diferentes relatos dos entrevistados aparece, muitas vezes, o pouco tempo para dar conta do estudo dos cadernos pedagógicos e das atividades que deles decorrem. Se nos cadernos pedagógicos aparece uma síntese dos principais conceitos da disciplina e manifesta-se constantemente o pouco tempo para estudá-los, o aprofundamento teórico não poderia ser

comprometido? No relato da T8 ficou explicitada a necessidade de ter um caderno pedagógico mais aprofundado para o tutor com uma capacitação mais qualificada. Enquanto a T11 criticou a seqüência das disciplinas, a T8 considerou este aspecto como positivo. Outro ponto destacado pela T8 foi a diversidade de disciplinas do curso de Pedagogia da UDESC e que não encontrou esta mesma diversidade quando fez Pedagogia presencial. É conveniente lembrar que até bem pouco tempo os cursos superiores eram regulados pelos “currículos mínimos” e que a LDB 9394/96 deu abertura para a diversificação dos currículos. Talvez essa diversificação de disciplinas que as tutoras encontram no curso de Pedagogia da UDESC possa ser mais um elemento para compreender a expressão “fazer novamente uma faculdade”.

A T5 enfatiza que a linguagem acessível dos cadernos pedagógicos facilita inclusive o aprendizado dos estudantes que não estão no exercício da docência na educação básica. Aponta que não há muitas possibilidades de ampliar sua prática como tutora com outros materiais porque os instrumentos de avaliação dos estudantes estão centrados nos conteúdos abordados no caderno pedagógico. Essa regulação das práticas dos tutores pelos processos avaliativos centrados nos conteúdos trabalhados nos cadernos pedagógicos pode comprometer a construção da autonomia desses profissionais. Como exercer a autonomia se os processos são uniformizados? Talvez a busca pela utilização de materiais complementares possa se constituir como uma das estratégias de construção da autonomia e autoridade profissional.

Sim, eu vejo que **tem uma linguagem acessível** para eles, até pelo fato de que **muitos não atuam em sala de aula, não têm essa prática, essa experiência**. A gente vê **diferença entre quem atua e não atua na área da educação, principalmente na questão organização de projetos e planos de aula, quem atua tem uma facilidade um pouco maior de quem não atua**. Complementamos o nosso trabalho com outros materiais, mas **como a universidade faz uma prova, o trabalho é voltado para o caderno**. Nós procuramos ampliar mais o conhecimento deles, porém **o centro é o caderno, é por ali que os alunos serão avaliados**. Mas a gente procura estar sempre ampliando, buscando outras coisas. (grifo nosso)

A possibilidade de superficialização do conhecimento pelo uso exclusivo do caderno pedagógico é explicitada pela T12 ao enfatizar que esse material didático é uma releitura de autores e teorias. O pouco contato com as fontes primárias pode contribuir para que os estudantes construam conceitos teóricos equivocados, uma vez que os cadernos pedagógicos, segundo a entrevistada, possuem lacunas que precisam ser complementadas:

Eu acho que **o caderno é bem escrito, bem atualizado, mas é uma releitura de professores. Os alunos perdem o contato com a fonte original**. É sempre um contato com uma releitura e **os alunos também não têm o hábito de procurar a UNESC, que tem uma biblioteca que elas poderiam usar**. Acho que o material é bom, **mas tem algumas questões que o material não dá conta porque ele faz um**

apanhado geral, mas teria que recorrer a outros materiais para preencher essas lacunas que ficam no caderno. Então, acho que seria bom completar este estudo com livros, **só o caderno não é suficiente. Essa orientação a UDESC dá tanto para as tutoras quanto para os alunos de que precisam fazer pesquisa na fonte.** (grifo nosso)

A T9 destaca no seu depoimento a dificuldade de se trabalhar apenas com um material didático, neste caso, o caderno pedagógico. Ao utilizar apenas os cadernos pedagógicos, os estudantes podem ter uma leitura fragmentada das teorias pedagógicas e dos seus desdobramentos no cotidiano escolar. Embora no ensino presencial a leitura de textos fragmentados também se faça presente, as interações diárias com diferentes professores e colegas contribuem para o aprofundamento de teorias e conceitos dos estudantes:

A posição teórica assumida pela UDESC é a histórico-cultural, mas o problema é que fica muito no caderno. O tempo é tudo muito corrido e fica difícil a gente pedir para complementar os estudos com leitura de livros. Elas ficam com **uma leitura muito superficial, fica basicamente no caderno, elas até procuram na internet buscando outros materiais, mas não tem a leitura de um livro, elas não leram Paulo Freire, não tem um estudo mais aprofundado das questões.** Agora **o caderno, pelo menos traz uma visão do todo, não tão profundo, também fica na superficialidade.** (grifo nosso)

As reflexões expostas no depoimento da T6 destacam que os cadernos pedagógicos atendem tanto as necessidades dos tutores quanto dos estudantes. A linguagem acessível permite que o caderno pedagógico seja auto-instrucional. Outro aspecto evidenciado em seu relato é a concepção de que nos cursos na modalidade EAD o aluno aprende sozinho. Todo processo de aprendizagem pressupõe uma interação com o outro. Mesmo que o sujeito esteja lendo um livro individualmente, esse artefato cultural é sempre a produção do outro. A entrevistada também explicita a necessidade dos estudantes terem contato com textos científicos que oportunizem o aprofundamento teórico:

Os cadernos vêm com uma linguagem bem acessível, já que o aluno é que tem que aprender através do estudo do módulo. Também atende as nossas necessidades por conta de toda essa acessibilidade, **em função do aluno ser praticamente um autodidata, ele tem que aprender sozinho porque é um curso a distância, a gente não tem o compromisso de dar aula, de ser o mediador. O principal mediador é o material didático.** O que eu poderia dizer é que **falta uma leitura mais específica em relação a livros científicos mesmo, mais aprofundados, uma linguagem científica já que os cadernos são de uma linguagem mais coloquial, uma linguagem mais acessível. Penso que ficaria faltando isso para o aluno, ter um aprofundamento e uma linguagem mais científica.** (grifo nosso)

O caderno pedagógico, como destacou a T6, é o principal instrumento mediador utilizado no curso de Pedagogia da UDESC. A T13 informa que o caderno pedagógico atende

as necessidades que se propõe por ter uma linguagem acessível e por indicar leituras complementares de sites, livros e vídeos.

Acredito que **o caderno pedagógico é muito bom para aquilo que ele se propõe**. Tem uma linguagem acessível, fornece indicação de *sites*, livros. As pessoas que elaboraram este material tiveram esta preocupação. **Para um país que não tem o hábito de leitura eu acho que tu facilitas a leitura com uma linguagem mais acessível. Isso para mim já é muito positivo. Não vejo isso como “nivelar por baixo”**. O aluno acaba ganhando com a facilidade de estudar, com o acesso. **No ensino a distância quem tem que estudar é o aluno, nós tutores somos apenas apoio. Nos é dito pela UDESC que nós não devemos dar aula. Esta não é nossa função, mas a gente não consegue e acabamos dando aula.** (grifo nosso)

No mesmo relato a entrevistada enfatiza que a utilização de uma linguagem acessível não significa “nivelar por baixo”, mas sim possibilitar que as pessoas tenham acesso à educação superior. Todavia, os tutores funcionam como apoiadores desse processo e os estudantes são os principais protagonistas. O caderno pedagógico é objeto de reflexão nos encontros tutoriais, conforme destaca a T13. Nesses encontros tutoriais os estudantes, a partir da mediação dos tutores, discutem coletivamente os principais conceitos apresentados nos cadernos pedagógicos. As atividades propostas nos cadernos pedagógicos são coerentes com os pressupostos da concepção histórico-cultural e oportunizam o desenvolvimento da capacidade de pensar. Para a entrevistada, os cadernos pedagógicos das ciências humanas facilitam ainda mais o processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas como análise e síntese:

Os cadernos pedagógicos **são bem discutidos nos encontros tutoriais**. Eu consigo perceber um **crescimento do grupo** nas discussões realizadas. **As atividades propostas estão condizentes com o referencial teórico adotado e com os conteúdos trabalhados**, e ao mesmo tempo, **preparam para a prova**. São questões que contribuem para o **desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de análise e síntese**. Os alunos geralmente gostam do caderno pedagógico. Tem cadernos que a gente observa que a “coisa flui melhor”, têm outros que não, como por exemplo, o de Estatística. Eu, particularmente, gosto mais dos cadernos como Sociologia, Filosofia e História da Educação. (grifo nosso)

A estrutura dos cadernos pedagógicos se divide em capítulos e seções. Cada seção tem um tema central a ser trabalhado com conteúdos e atividades. O caderno tem resumo no final de cada capítulo com as idéias principais. A T2 em seu depoimento destaca em linhas gerais os procedimentos metodológicos adotados no curso de Pedagogia da UDESC:

O processo ensino-aprendizagem é assim organizado: a gente recebe o caderno numa reunião de capacitação inclusive tenho uma hoje. Nós sentamos com a professora do caderno, ela faz uma discussão com o grupo de tutores. Elas **discutem os pontos principais do caderno, há uma preocupação em destacar a concepção da área**.

Geralmente quem elaborou os cadernos é quem faz a capacitação. Depois da assessoria nós nos inteiramos do caderno e passamos a trabalhar, dinamizar, elaborar atividades para o grupo de alunos. (grifo nosso)

O relato da T2 explica como se organiza metodologicamente o processo ensino-aprendizagem que passa pelo recebimento do caderno pedagógico, a capacitação realizada com os professores das disciplinas onde discutem os principais conceitos da disciplina e as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.

Durante a análise dos relatos dos entrevistados nesta seção que trata da organização curricular que se materializa, principalmente nos cadernos pedagógicos, procuramos analisar, ainda que brevemente, a estrutura desse material impresso.

Os cadernos pedagógicos se constituem como principal material didático utilizado no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD. Genericamente eles recebem a mesma nomenclatura das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, ou seja, para cada disciplina, um ou mais cadernos pedagógicos. Na matriz curricular está previsto um conjunto de 33 disciplinas que se redistribuem em 46 cadernos pedagógicos.

Escolhemos aleatoriamente os cadernos de Sociologia e Sociologia da Educação para descrever sua estrutura:

Apresentação: onde se descreve o panorama das discussões que serão tratadas nos cadernos pedagógicos.

Programa da disciplina: apresenta o objetivo geral da disciplina e os conteúdos distribuídos por capítulos e seções.

Capítulos: cada capítulo apresenta: **título, objetivo geral, objetivos específicos** por seção, **texto onde se expõe o conteúdo, seção para saber mais** (espaço onde se indica outras fontes de pesquisa), **seção para você refletir** (espaço onde se lança uma questão sobre o conteúdo trabalhado para gerar o debate), **atividades** (geralmente uma atividade para cada objetivo específico estabelecido), **uma leitura complementar** (geralmente um fragmento de texto) por capítulo e um **resumo** contendo as principais idéias do capítulo.

No final de cada caderno pedagógico são apresentadas as **considerações finais e as referências bibliográficas**.

Os cadernos pedagógicos são disponibilizados aos alunos na versão impressa gratuitamente. Na página do Centro de Educação a Distância da UDESC encontra-se também os cadernos pedagógicos na versão digitalizada que só podem ser acessados pelos alunos e tutores mediante o uso de *login* e senha. Chamou-nos atenção a dificuldade para obter material utilizado no curso de EAD. Parece mais democrático, para uma universidade pública,

tornar acessível o material didático produzido, para que o público interessado possa tomar conhecimento do mesmo. Muitos professores em exercício poderiam se beneficiar com isso.

Embora não seja o foco principal de estudo dessa tese de doutorado, o contato com os cadernos pedagógicos para analisar sua estrutura nos levou a pesquisar sobre os autores desses cadernos. Quem são esses autores? Que titulação e experiência possuem em EAD? Qual o tipo de inserção profissional que possuem? Fizemos um levantamento de todos os autores e pesquisamos na *Plataforma Lattes* os respectivos currículos. Dessa pesquisa geramos a seguinte tabela:

TABELA 1 - PROFESSORES AUTORES/COLABORADORES DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULO RESUMIDO³²

| Nome | Graduação | Titulação | Artigo | Livro | Cap. Livro | Cader. Pedag. ³³ |
|---|---|--|--------|-------|------------|-----------------------------|
| Ademilde Silveira Sartori | Física - UFSC - 1987 | Mestrado em Educação - UFSC - 1993 | 09 | 00 | 03 | 02 |
| Alba Regina Battisti de Souza | Pedagogia - UDESC - 1984 | Doutorado em Engenharia de Produção - UFSC - 2005 | 00 | 03 | 00 | 01 |
| Aldonei Machado | História - UFSC - 1995 | Mestrado em História - UFSC - 1999 | 02 | 00 | 01 | 01 |
| Ana Lúcia Figueiró | Ciências Sociais - UFSC - 1997 | Doutorado em Sociologia - UNB - 2005 | 01 | 00 | 00 | 01 |
| Ana Lúcia Maria Ribeiro | Ciências Biológicas - UFMT - 1991 | Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade - UFMT - 2000 | 02 | 00 | 00 | 01 |
| Beatriz de Oliveira e Silva Monguilhott | Pedagogia - UFSC - 1992 | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2004 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Bernadete Maria Ramos | Pedagogia - UDESC - 1997 | Especialização em Psicopedagogia - UNISUL - 2002 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Carmen Maria Cipriani Pandini | Pedagogia - FURB - 1995 | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2003 | 02 | 00 | 00 | 01 |
| César Augusto Jungblut | História - UFRGS - 1995 | Mestrado em História - UNISINOS - 1997 | 01 | 00 | 00 | 03 |
| Claudia Mortari Malavota | História - UFSC - 1995 | Doutorado em História - PUC/RS - 2003 | 01 | 01 | 00 | 03 |
| Débora Cristina de Sampaio Peixe | Pedagogia - FURG - 1995 | Mestrado em Educação - UFSC - 1999 | 01 | 01 | 00 | 02 |
| Elin Ceryno | Matemática - UNICAMP - 1978 | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2001 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Eva Lúcia Gavron | História - UDESC - 1999 | Doutoranda em História - UFSC | 02 | 00 | 00 | 01 |
| Gárdia Vargas | Pedagogia - UFSC - 1996 | Mestrado em Educação - UFSC - 2006 | 01 | 00 | 00 | 01 |
| Giovani Mendonça Lunardi | Filosofia | Doutorando em Filosofia - UFRGS | 04 | 00 | 00 | 01 |
| Gláucia de Oliveira Assis | Ciências Sociais - Universidade Vale do Rio Doce - 1987 | Doutorado em Ciências Sociais - UNICAMP - 2004 | 00 | 02 | 09 | 01 |

³² As informações acerca dos currículos foram localizadas na *Plataforma Lattes* em dezembro de 2007.

³³ Foram considerados apenas os cadernos pedagógicos produzidos para a UDESC.

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|----|----|----|----|
| Ina Emmel | Processamento de Dados - FURB - 1976 Letras - Trad. Bilíngüe - UFSC - 1995 | Doutorado em Lingüística - UFSC - 2005 | 02 | 01 | 02 | 01 |
| Isabel Cristina da Cunha | Ciências Biológicas - UFSC - 1984 | Mestrado em Neurociências - UFSC - 2003 | 03 | 00 | 00 | 01 |
| Jaime Bezerra do Monte | Psicologia - UEM/PR - 1994 | Mestrado em Psicologia - UFSC - 2002 | 00 | 00 | 00 | 02 |
| Janice Miot da Silva | Filosofia - UFSC - 1970 | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2002 | 00 | 00 | 00 | 02 |
| Jean Franco Mendes Calegari | Matemática - UFSC - 1998 | Mestrado em Engenharia de Produção - UFSC - 2005 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Karla Leonora Dahse Nunes | História - UDESC - 1998 | Mestrado em História - UFSC - 2001 | 02 | 00 | 02 | 01 |
| Klalter Bez Fontana | Pedagogia - UFSC - 2000 | Mestrado em Educação - UFSC - 2005 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Leandro Castro Oltramari. | Psicologia - UNIVALI - 1997 | Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFSC - 2007 | 22 | 00 | 01 | 01 |
| Leandro Kingeski Pacheco | Filosofia - UFSC - 1994 | Mestrado em Filosofia - UFSC - 2005 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Lidnei Ventura | Pedagogia - UDESC - 1994 | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 1999 | 04 | 01 | 01 | 02 |
| Lígia Maria Soufen Tumolo | Psicologia - USP - 1991 | Mestrado em Psicologia - UFSC - 2002 | 02 | 01 | 00 | 01 |
| Luciana Rossato | Física - UNESP - 1999 | Doutoranda em Meteorologia - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - 2001 | 04 | 00 | 00 | 01 |
| Maria Conceição Coppete | Pedagogia - UNESC | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2003 | 06 | 00 | 00 | 01 |
| Maria da Glória Silva e Silva | Psicologia - UFRGS - 1998 | Mestrado em Psicologia Social e Institucional - UFRGS - 2001 | 01 | 00 | 00 | 02 |
| Maria Juliani Nesi | Filosofia - UFSC - 1992 | Mestrado em Engenharia de Produção - UFSC - 2003 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Marilda Merência Rodrigues | História - UFSC - 1998. | Doutoranda em Educação - UFSC | 03 | 00 | 00 | 01 |
| Marilise Luiza Martins dos Reis | Ciências Sociais - UFSC - 1998 | Doutorado em Sociologia Política - UFSC - 2007 | 01 | 03 | 00 | 02 |
| Marilene Alencastro | Pedagogia - UDESC - 1997 | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC | 02 | 00 | 00 | 01 |
| Marise Borba da Silva | Ciências Biológicas - UNESC - 1975 | Mestrado em Educação - UFSC - 1994 | 00 | 00 | 00 | 02 |
| Maristela Aparecida Fagherazzi | Pedagogia - UNC - 1983 | Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2005 | 00 | 00 | 01 | 01 |
| Marivone Piana | Ciências Sociais - UFSC - 1998 | Doutorado em Sociologia Política - UFSC - 2004. | 02 | 00 | 00 | 02 |
| Marlene Zwierewicz | Pedagogia - UDESC - 1990 | Mestrado em Educação - UNC - 2002 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Martha Kaschny Borges | Pedagogia - UDESC - 1991 | Doutorado em Educação - Université Pierre Mendes France - França - 2001 | 02 | 02 | 02 | 01 |
| Nadir Esperança Azibeiro | Filosofia - Faculdade de Moema - 1979 | Doutorado em Educação - UFSC - 2006 | 07 | 02 | 02 | 01 |
| Patrícia Zumblick Santos May | História | Mestrado em História - UFSC - 1998 | 01 | 00 | 01 | 01 |
| Paulino de Jesus Francisco Cardoso. | História - UFSC - 1988 | Doutorado em História - PUC/SP - 2004 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Ramiro Marinho Costa | Filosofia - UFAM - 1991 | Mestrado em Educação - UFSC - 2001 | 03 | 00 | 00 | 02 |
| Rogério Lopes Azize | Ciências Sociais - UFSC - 1999 | Doutorando em Antropologia Social - UFSC | 01 | 00 | 02 | 01 |
| Rosali Ebertz | Ciências Econômicas - UNIPLAC - 1983 | Mestrado em Economia - UFSC - 2007 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Rose Clér Estivaleta Beche. | Pedagogia - UDESC - 2002 | Mestrado em Educação - UFSC - 2005 | 01 | 00 | 03 | 01 |
| Rosi Maria de Souza | Pedagogia - UDESC - | Mestrado em Educação - | 11 | 00 | 00 | 01 |

| | | | | | | |
|--------------------------------|--|--|-----|----|----|----|
| Pocovi | 1985 | UNISUL - 2000 | | | | |
| Rosimari Koch Martins | Pedagogia - UNISUL - 1983 | Mestrado em Serviço Social - UFSC - 2006 | 00 | 00 | 03 | 01 |
| Sandra Adriana Neves Nunes | Psicologia - UFSC -1992 | Mestrado em Psicologia - Universidade de Greenwich - Inglaterra - 2000 | 00 | 00 | 00 | 02 |
| Solange Cristina da Silva | Direito - Faculdade São Bernardo do Campo - 1995 | Mestrado em Direito - PUC/SP - 2002 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| Sônia Maria Martins de Melo | Pedagogia - FURB - 1978 | Doutorado em Educação - PUC/RS - 2001 | 14 | 05 | 01 | 01 |
| Susan Aparecida de Oliveira | Geografia - UFSC - 1993 | Doutorado em Literatura - UFSC - 2006 | 02 | 03 | 05 | 01 |
| Tade-Ane de Amorim | Ciências Sociais - UFSC - 1999 | Mestrado em Sociologia Política - UFSC - 2001 | 01 | 00 | 00 | 01 |
| Tânia Maris Grigolo | Psicologia - UFSC -1990 | Mestrado em Sociologia Política - UFSC - 1995 | 03 | 00 | 02 | 01 |
| Vilma Ferreira Bueno | Pedagogia - UNIVILLE - 1977 | Mestrado em Educação - UFSC - 2002 | 02 | 00 | 01 | 01 |
| Viviani Poyer | História - UDESC - 1996 | Mestrado em História - UFSC - 2000 | 01 | 00 | 00 | 01 |
| TOTAL | | | 142 | 26 | 46 | 72 |

PROFESSORES AUTORES DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS SEM CURRÍCULO LATTES

| PROFESSOR AUTOR | CURRÍCULO LATTES | Nº CADERNO PEDAGÓGICO |
|------------------------------------|--|------------------------------|
| Angelita Darella Mendes | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Aucy Bernini Braga | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Beatriz Verges Fleck | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Diana Maria Guerber | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Janete da Silva Alano | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Jucimara Roesler | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Maria das Graças Maria | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 02 |
| Marilene da Silva Pacheco Virgílio | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 02 |
| Micheline Roque de Barros | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| Mônica Teresinha Marçal | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 02 |
| Sueli Gadotti Rodrigues | <i>CURRÍCULO LATTES NÃO LOCALIZADO</i> | 01 |
| TOTAL | | 15 |

No levantamento que realizamos junto aos cadernos pedagógicos encontramos 68 professores autores/colaboradores, sendo 56 com currículo e 12 sem currículo cadastrado na *Plataforma Lattes*. A titulação desses professores pode ser assim descrita: 13 doutores, 5 doutorandos, 37 mestres e 1 especialista. Dos 37 mestres, 6 cursaram mestrado em Educação e Cultura, na própria UDESC. Quanto à produção dos professores autores, encontramos 130 artigos publicados, 25 livros, 42 capítulos de livro e a participação na produção de 71 cadernos pedagógicos³⁴. Os 13 professores que possuem titulação de doutor são oriundos de nove áreas: Educação, História, Engenharia de Produção, Sociologia, Ciências Sociais, Sociologia Política, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Linguística e Literatura. As áreas com maior número de doutores são: Educação, História e Sociologia. Os treze doutores

³⁴ Alguns tutores tiveram participação na elaboração de mais de um caderno pedagógico.

participaram como autores/colaboradores da produção de 12 cadernos pedagógicos. Quanto aos titulados em nível de Mestrado encontramos treze áreas, a saber: Educação, Educação e Cultura, História, Ecologia, Neurociências, Psicologia, Engenharia de Produção, Filosofia, Psicologia Social e Institucional, Economia, Serviço Social, Direito e Sociologia Política. Há predomínio de mestres nas áreas de Educação, Educação e Cultura³⁵, História e Psicologia.

Os professores que não possuem currículo cadastrado na *Plataforma Lattes* participaram da produção de 15 cadernos pedagógicos. Um aspecto que chama a atenção é o fato de que 15 autores com currículo cadastrado não possuem artigos, livros e capítulos de livros publicados, somente cadernos pedagógicos.

Sobre o vínculo empregatício no apêndice IV, que apresenta o currículo dos professores autores um pouco mais detalhado, é possível depreender que 14 professores atuam na UDESC, 37 trabalharam como professores colaboradores e 6 ainda permanecem nesta universidade como professores colaboradores. O contrato de trabalho desses professores colaboradores dificulta que a universidade construa um quadro docente que viabilize a avaliação e reconstrução do seu projeto pedagógico. Os contratos de trabalho “precarizados” potencializam a rotatividade de professores e favorecem o trabalho individualizado e fragmentado.

Outro aspecto a ser destacado é que esses contratos precarizados levam os docentes a buscar novas alternativas de trabalho em outras universidades. Dos 57 professores autores, é possível verificar a partir do apêndice IV que 1 trabalha na FUCAP, 10 para a UNISUL e 2 para a UNIVALI. É importante aqui lembrar que estas instituições estão implantando projetos pedagógicos de cursos de graduação na modalidade EAD, ou seja, estão contratando especialistas nessa modalidade de ensino. Acredita-se que após concluírem a elaboração dos materiais instrucionais, esses professores tendem a migrar para outra instituição de ensino superior.

7.5 Aprendizado e uso das tecnologias

O aprendizado e o uso das diferentes tecnologias é uma das necessidades colocadas pelo tempo em que vivemos. A apropriação das novas tecnologias oportuniza ao ser humano o acesso a informações de forma rápida, muitas vezes, em tempo real. O desenvolvimento da internet nos coloca à disposição muitas possibilidades de aprendizagem e de interação. Num

³⁵ Mestrado ofertado pela UDESC. Participaram como autores/colaboradores dos cadernos pedagógicos 8 professores egressos desse programa de pós-graduação até bem pouco tempo não recomendado pela CAPES.

curso que se sustenta na modalidade EAD é imprescindível o planejamento de atividades de aprendizagem que utilizam as novas tecnologias.

Por se tratar de um curso que se organiza na modalidade EAD, estabeleceu-se como um dos eixos de análise desta pesquisa o aprendizado e o uso das diferentes tecnologias. Em tempos pós-modernos em que predomina a compressão espaço-temporal, apontada por Harvey (2003), as interações entre seres humanos estão cada vez mais virtuais. A produção das interações entre indivíduos de modo virtual pode contribuir para a desumanização do ser humano, o que nos incita a necessidade de investigar os processos de formação de professores na modalidade EAD.

Muitas vezes, o aprendizado e o uso de diferentes tecnologias são desenvolvidos em momentos isolados, numa ou outra disciplina. A nosso ver, a modalidade EAD teria o desafio de explorar o aprendizado e o uso das tecnologias ao longo do curso para que o aluno compreendesse que esse aprendizado não é objeto de estudo de uma disciplina. As principais tecnologias utilizadas no curso de Pedagogia da UDESC são aquelas já muito utilizadas na educação presencial, como o retroprojeto e data-show, entre outras. No entender da T6:

Teve um **módulo que tratou só de tecnologia**. Eu não sei o nome todo da disciplina porque não trabalhei, mas eles tiveram uma disciplina específica para aprender a usar a tecnologia. Durante o estudo dos cadernos procurei **usar diferentes metodologias** de apresentação dos grupos. Um dos grupos deveria usar o retroprojeto. Foi uma novidade, elas/es gostaram muito porque a maioria nunca tinha manuseado um retroprojeto. A socialização da prática docente deverá ser em data-show, estaremos realizando um encontro para as orientações de como elaborar os slides e como apresentar para o público. Uma das ferramentas que o curso oferece é o *Chat*. Os professores da UDESC marcam o horário para eles entrarem na página do CEAD onde estão as disciplinas, eles encaminham por e-mail as dúvidas deles e os professores retornam. (grifo nosso)

A T6 também destaca em seu relato que busca utilizar diferentes recursos tecnológicos. O Chat é utilizado pelos professores da UDESC para tirar dúvidas dos conteúdos trabalhados nas disciplinas que compõem o currículo. A dificuldade das alunas terem acesso e saberem utilizar o computador é apontada pela T8:

Para a maioria das alunas seria necessário um **curso de nivelamento para aprender a usar o computador**. Outra coisa que nós achamos é que o curso a distância teria que ser oferecido para alunos, para pessoas que já estão dentro da área da educação. Porque aqui temos gente que trabalha lá na prefeitura não sei em que setor, mas **precisa de um curso superior. Qualquer um está aqui, não vem à aula então só fica aqui atrapalhando todo o sistema**. Tem pessoas que dizem: **eu não quero dar aula**, e eu pergunto então porque tu estás aqui? Porque só quero um curso superior. Porque tu escolheste esse aqui? Porque me disseram que é mais fácil, mas agora estou atrapalhado, mas está bom. Então porque essas pessoas estão aqui, tem muita gente que ficou de fora que não conseguiu entrar. (grifo nosso)

O relato da T8 traz alguns elementos para a reflexão já destacada por outros tutores, que seria admitir alunos no curso que já estivessem atuando na área da educação. Afirma que há alunos que estão buscando o curso de Pedagogia a distância por trabalharem em funções que requerem formação superior mais fácil. Enfatiza que, na percepção desses alunos, o curso a distância é mais fácil. O perfil socioeconômico bem como a não-disponibilização de recursos tecnológicos no pólo de Criciúma da UDESC é apontado pela T12:

A maioria dessas alunas é proveniente da classe popular e o próprio curso também não tem os equipamentos. Não tem laboratório, não tem vídeo, não tem um DVD e elas também não têm computador em casa. **Quanto à aprendizagem, eu tenho várias alunas que são muitas boas, que fazem uma discussão teórica muito boa. A grande maioria não utiliza as tecnologias porque está longe delas terem um computador em casa.** (grifo nosso)

A T13 enfatiza que as alunas chegam com muitas defasagens em termos de conhecimento e que existe a intenção da UDESC em oportunizar o aprendizado e o uso das tecnologias, embora não se tenham as condições objetivas para atender esta necessidade:

O curso possibilita sim o aprendizado e o uso das tecnologias. Ele dá a possibilidade para que elas aprendam. **Existe a intenção e percebo que algumas alunas usam as tecnologias.** Na realidade nós temos muitas dificuldades, principalmente pela **defasagem de conhecimentos** que elas chegam. Embora exista a intenção, o acesso quem tem que buscar é o aluno porque a UDESC não oferece laboratório de informática. Eu tenho várias alunas que não têm computadores. (grifo nosso)

Embora no pólo de Criciúma não tenha laboratório de informática alguns estudantes utilizam as novas tecnologias que facilitam o trabalho de todos.

O relato dos tutores entrevistados indica que o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD pouco trabalha com o aprendizado e o uso das tecnologias. Em termos de conteúdo, os alunos têm a possibilidade de estudar o caderno pedagógico que trata de Metodologia da Educação a Distância. Todavia, a prática e a vivência com as tecnologias acontecem timidamente, principalmente pela falta de laboratórios de informática com acesso à internet no pólo da UDESC, situado em Criciúma. O perfil socioeconômico dos estudantes também dificulta a aquisição de computadores. Prevalece, portanto, a utilização da primeira geração de EAD, traduzida neste curso pelo uso do material impresso.

7.6 Organização dos estágios, TCC e atividades complementares

Os estágios cumprem um importante papel no processo de formação dos profissionais de diferentes áreas. Historicamente as práticas de uma profissão evidenciadas também na

forma de estágios eram desenvolvidas no final do curso de graduação. A idéia de que primeiro se deve oportunizar a apropriação da teoria para depois praticá-la ainda se faz presente nas universidades. Contudo, atualmente as diretrizes curriculares dos cursos de graduação apontam para a necessidade de que os estágios sejam desenvolvidos ao longo do curso para que o futuro profissional possa vivenciar e se apropriar dos saberes da prática. Pimenta; Lima (2004, p. 56) destacam que o estágio ao longo do curso de formação de professores permite “[...] que a relação entre os saberes teóricos e os saberes da prática ocorra durante todo o percurso de formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com a realidade de sua profissão”.

As diretrizes curriculares para a formação de professores, ao estabelecerem como componente curricular as atividades acadêmico-científico-culturais, bem como a ênfase na formação continuada como complemento da formação inicial, contribuíram para a abertura de espaço para a “indústria de certificação”. Numa outra perspectiva de análise, as atividades complementares previstas nas diretrizes curriculares extrapolam os cursos de capacitação.

Quanto à metodologia de trabalho utilizada nos estágios, a T5 informa que o seu trabalho como tutora no período de estágio é prestar uma assessoria para as alunas. Destaca que essa assessoria é realizada em diferentes tempos, já que são muitos os grupos de estagiários. O acompanhamento dos estágios é realizado a partir de um cronograma de trabalho e a supervisão nas escolas acontece no mínimo uma e no máximo duas vezes. A visão de escola como espaço de formação de professores emerge no relato da T5 quando informa que as estagiárias devem procurar professores que sejam referências na escola para realizar os estágios. Esse professor tido como referência exercerá também o papel de formador, pois irá orientar, acompanhar e avaliar todo o projeto de trabalho desenvolvido pelos estagiários:

A orientação dos estágios eu estou organizando nos meus plantões. Eles vêm, apresentam o tema, a proposta de trabalho, a gente vai organizando, **dando assessoria, prestando atendimento a eles.** Também faço isso em outros horários, não somente no meu plantão, pois são muitos grupos, já que eu tenho duas turmas. Tenho grupos de três, quatro e cinco alunos, no máximo. Sobre **o acompanhamento do estágio, nós fazemos um cronograma, nós vamos no mínimo uma vez e no máximo duas vezes observar os grupos de estágio.** Nós vamos até a escola, conversamos com os professores até porque quando eles vão para sala de aula, **eles têm que escolher um profissional que seja referência,** que tenha 40 horas na sala de aula para nos ajudar na orientação do aluno. Esse profissional de referência assessoria e **ajuda na organização dos próprios projetos de estágio dando os conteúdos, assessorando e avaliando os estagiários.** (grifo nosso)

A proposta de estágio desenvolvida no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade

EAD, busca tomar a prática concreta como ponto de partida. Inicialmente as estagiárias buscam uma escola para realizar o estágio e, ao fazê-lo, são desafiadas a construir um diagnóstico dessa realidade. Nesse diagnóstico levantam-se as problemáticas que fazem parte daquele contexto para serem trabalhadas pelas alunas, via estágios e pesquisas (TCC). De acordo com a T6:

O estágio vem com uma proposta bastante interessante que já iniciou o ano passado com a escolha de uma escola e uma **leitura de contexto macro** para que pudessem **selecionar um problema naquela comunidade escolar**, levantar suas hipóteses sobre o problema e elaborar o projeto de pesquisa. Após coletar os dados elas/es fizeram uma análise que deu origem ao relatório de pesquisa. No início deste ano as alunas/os voltaram para as escolas para **uma leitura micro de contexto**, ou seja, escolheram uma turma e fizeram a observação da mesma. O objetivo desta **observação é “tirar” uma necessidade ou problema p/ justificar o tema que será trabalhado através de um projeto durante a prática docente**. Preferencialmente este tema deverá estar em consonância com o tema da pesquisa. Então é uma proposta muito interessante que agrega a pesquisa e a prática docente tentando sanar um problema que elas encontraram numa determinada comunidade escolar. (grifo nosso)

Pimenta; Lima (2004, p. 44) afirmam que há cursos de formação de professores que dicotomizam teoria e prática. Para as autoras a prática pode ser concebida como imitação de modelo e prática como instrumentalização técnica. A superação da “pretensa dicotomia entre teoria e atividade prática” se dará na medida em que o estágio for concebido como uma prática de pesquisa. Nesta perspectiva, as autoras ressaltam que é necessário que o estágio possibilite a aproximação da realidade e atividade teórica. No entender de Pimenta; Lima (2004, p. 45):

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular e atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Além dessa aproximação dialógica da realidade com a atividade teórica, as autoras reforçam a concepção de estágio que toma a pesquisa como fundamento:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46)

A importância de desenvolver o trabalho em grupo é destacada pela T7. Enfatiza que no momento do estágio é preciso olhar para o aluno individualmente para poder fazer uma boa avaliação do seu processo de aprendizagem:

Acho que **o trabalho em grupo é importante**. Não vou tirar a importância do trabalho coletivo, mas têm alguns momentos na vida da gente, na vida do acadêmico em que se precisa saber **até onde ele dá conta individualmente** mesmo. Eu preciso avaliar se tenho dificuldade aqui, o que eu preciso ir além, onde preciso me dedicar mais ou não. Mas a gente que já passou por isso sabe que **na hora do “vamos ver” é tu e os teus alunos**. Aí tu tens que ser rápida, tens que estar atenta. Eu acho que deveriam ir ao máximo em duplas, porque assim tu encaminhas algumas coisas enquanto os outros fazem algumas observações e anotações. (grifo nosso)

A T9 acrescenta que mesmo no estágio acha interessante o trabalho em grupo para que as alunas aprendam a trabalhar em conjunto compartilhando os avanços e as dificuldades encontradas no processo de construção da docência:

Elas fazem estágios em grupo, no mínimo 3 e no máximo 5. Eu acho interessante que **elas vão aprendendo a dividir, a resolver os conflitos, porque os conflitos aparecem, a resolver as questões das diferenças, trocarem experiência e ter que ceder em relação ao ponto de vista do outro**. Eu acho interessante na perspectiva da gente construir uma **escola que também trabalhe de forma coletiva, mais solidária**. (grifo nosso)

A construção de práticas pedagógicas que possibilitem aprender a trabalhar coletivamente extrapola a realização dos estágios em grupo. É também necessário que os futuros professores compreendam a macro e microestrutura das instituições escolares para que compreendam a profissão.

Quanto ao número de estagiários por turma, a T10 informa que tem dificuldades de orientar sua turma que possui quarenta alunas. Tem dificuldade de acompanhar a produção escrita dos diferentes grupos. Destaca que se houvesse maior número de encontros talvez essa dificuldade de acompanhamento pudesse ser minimizada. A burocracia também faz parte do estágio no preenchimento de formulários. Outra dificuldade enfrentada pela tutora é ter que dar conta de verificar se todos os projetos de estágios estão em consonância com a perspectiva histórico-cultural, já que entende não ter uma “carga teórica” suficiente:

Eu tenho uma turma muito grande, quarenta alunas. Oriento todos esses alunos e tenho dificuldades porque **não tenho uma carga teórica tão grande que possa ler o que eles estão escrevendo e conseguir dar uma boa orientação**. Sinto falha na minha orientação. Tem uma carga muito grande de material para eles produzirem e a gente orientar. Sinto falta de algo mais, talvez **mais encontros com professores da área de estágio**, embora a gente possa se comunicar por e-mail e telefone. Nós temos que **preencher muitos formulários, documentos**, mas no momento o preenchimento desses documentos para mim é o mínimo em relação a tudo que eles têm que produzir.

Nós temos que observar se todos os pontos do projeto de estágio estão de acordo com a concepção histórico-cultural. **Eu tenho que me policiar e me vigiar para ver se realmente eu estou conseguindo contribuir para que as atividades de estágio estejam dentro dessa concepção.** (grifo nosso)

No curso de Pedagogia, objeto de investigação desta tese de doutorado, o relatório de estágio e o TCC constituem um único documento favorecendo a intersecção ensino e pesquisa. Para a T12:

O TCC começa com o projeto de pesquisa que elas fizeram lá naquela disciplina de metodologia que é a leitura macro, elas fazem um relatório que é a análise dos dados coletados na leitura macro. Depois vem uma **fundamentação teórica que vai fundamentar o projeto de docência.** Eu não sei te especificar com detalhe como vai ficar esse TCC porque eu não conheço nenhum e nós não tivemos a capacitação. O mesmo grupo que fez o estágio monta o TCC. Depois tem uma parte que é o terceiro capítulo do TCC. Então primeiro capítulo é a leitura macro, a leitura micro é o segundo capítulo, a fundamentação teórica é o terceiro capítulo, posteriormente vem o relatório de estágio onde cada aluna vai descrever o seu processo de desenvolvimento no curso, é uma espécie de **memorial descritivo.** (grifo nosso)

Como destacamos anteriormente as atividades complementares fazem parte do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, uma vez que as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, empreendidas a partir da LDB 9394/ 96 apontam para a necessidade de flexibilizar e diversificar os currículos. A T5 questiona a contribuição destas atividades para a formação de professores:

Eles têm que ter uma **carga horária de 465 horas.** Eu analiso assim, não é de muita validade até porque nós sabemos que tem alguns cursos que não estão sendo feitos presenciais, que **simplesmente se paga, se dá o nome e vem o certificado, não tem apropriação nenhuma de conhecimento.** Eles não conhecem nem os materiais, eles só sabem que eles têm o certificado com um título. Uma outra coisa também que aconteceu é que **muitas das minhas alunas já têm pós-graduação e não terminaram a graduação e as horas de pós-graduação foram validadas como horas de curso.** (grifo nosso)

A flexibilização dos currículos contribuiu para superar a visão de que a formação de professores ocorre somente nas universidades ou instituições de educação superior equivalentes. O aproveitamento da experiência de profissionais que já atuam na área da educação e também de aprendizagens construídas em outros espaços de formação constitui-se como componente curricular de projetos pedagógicos de cursos de formação de professores quer seja presencial ou na modalidade EAD. Quanto aos cursos de capacitação validados como atividades complementares pode-se contribuir para a produção de uma “indústria da certificação”. A T5 em seu relato destaca ainda um fenômeno evidenciado a partir da LDB

9394/96 – alunos cursando pós-graduação “*lato sensu*” sem terem concluído a graduação:

Geralmente, na grande maioria também são cursos a distância como Veritas e CETEB. Olha a gente sabe que curso a distância, como é que te falo agora, **existem pessoas que fazem, que pagam para fazer e pessoas que copiam**. Então, aí a facilidade é maior inclusive de ter maior número de horas em menos tempo, cumpre rapidinho. Os alunos dizem que é pela comodidade e ou facilidade de poder programar o seu tempo de estudo. (grifo nosso)

Quanto aos cursos de capacitação validados como atividades complementares a T6 destaca que na sua grande maioria também são desenvolvidos na modalidade EAD, oriundos de duas instituições: CETEB e Veritas³⁶. Questiona a validade destes cursos por saber que existem profissionais que realmente fazem o curso e também profissionais que “pagam” para alguém resolver as atividades. Destaca que os cursos de capacitação, na modalidade EAD, são bem procurados pelas alunas pelo número de horas que possuem, comodidade e pela possibilidade de flexibilizar o tempo/espço de realização. A dificuldade de não validar estes cursos é apontada pela T8. Destaca ainda que a UDESC também oferta cursos de capacitação na modalidade EAD:

A universidade não tem como não validar, não aceitar esses cursos. Felizmente, nós temos alunas que dizem esse tipo de curso a gente não quer, quero que os meus cursos sejam todos presenciais. Então elas fazem todos os cursos possíveis, inclusive **a UDESC oferece uns cursos assim que é um material bem mais completo**, elas lêem todo aquele material, fazem um trabalho escrito, fazem um plano de aula mandam para lá, é feita uma avaliação, acho que um curso a distância assim seja válido também. (grifo nosso)

A T9 expõe em seu relato os caminhos utilizados por alguns profissionais da educação para a busca de certificação rápida para cumprir a carga horária estabelecida no currículo:

Não dá para tapar o sol com a peneira. **Uma pessoa pega todo o material, tu sabes, faz o curso, cobra das demais do grupo, responde, manda e o certificado vem para todas**. Não sei se foi feito, se foi assim que aconteceu com as nossas alunas, a gente não acompanha esse trabalho, mas os indícios nos ajudam a pensar nisso. Até porque conheço várias pessoas que fazem isso, eu acho isso uma questão muito séria porque é **corrupção dentro da educação**. (grifo nosso)

A T13 acrescenta que essa forma nada convencional de certificação é validada pelas redes estadual e municipal nos planos de carreira, o que evidencia que algumas políticas

³⁶ O Instituto Veritas presta serviços de assessoria e capacitação de professores na área da educação. Possui sede no município de Ascurra, situado no Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Mais informações podem ser encontradas no site <http://www.institutoveritas.net/site>.

educacionais contribuem para reproduzir práticas indesejáveis de formação de professores. Destaca que esses cursos deveriam ser realizados presencialmente porque acredita muito na interação “olho a olho”:

Esses cursos são também validados como horas de aperfeiçoamento nas redes estadual e municipal nos planos de carreira. Eu penso que isso é um equívoco. Eu gosto muito da **relação pedagógica que se sustenta “no olho no olho”**. Eu acho importante participar de seminários, discutir diretamente com os palestrantes. Eu acredito na EAD, mas acho que **o ensino presencial é melhor porque ele cria um ambiente mais interativo, mais acadêmico e te possibilita melhores discussões, mais companheirismo.** (grifo nosso)

O curso de Pedagogia da UDESC caminha na direção de trabalhar o estágio como pesquisa juntamente com o TCC. Entretanto, as dificuldades estruturais como excesso de alunos para orientar e acompanhar, defasagem na escrita dos estudantes, falta de domínio de conteúdos por parte dos tutores para poder orientar as atividades e o excesso de formulários e fichas para preencher contribuem para descaracterizar essas iniciativas de construir uma concepção de estágio e TCC comprometida com a formação qualificada de professores. É conveniente lembrar que a possibilidade de realizar o estágio como pesquisa com as devidas condições objetivas contribui para que o professor em formação tenha uma postura intelectual, crítica e transformadora acerca da escola, da sociedade, do sistema educacional e de sua prática profissional.

Embora as atividades complementares possam constituir-se como uma das estratégias de flexibilização curricular, o que se observa no relato dos entrevistados, é a possibilidade dos estudantes em formação serem alvos da indústria da certificação, seja em termos de cursos de capacitação, seja em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

7.7 Processos avaliativos realizados na UDESC

Historicamente, a avaliação cumpriu funções como verificação e controle dos processos educativos com a finalidade de regular o comportamento dos sujeitos e torná-los mais produtivos. No Brasil, o Ministério da Educação vem implementando um conjunto de práticas de avaliação dos diferentes níveis, sobretudo, a partir da LDB 9394/96. O Estado brasileiro vem construindo e assumindo seu papel regulador dos processos educativos realizados formalmente no território nacional.

A produção de diversos documentos com orientações curriculares como os Parâmetros

Curriculares Nacionais, Referencial Curricular da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação indicam o trajeto a ser buscado pelas instituições educativas. Os livros didáticos foram reestruturados a partir do estabelecido nos PCNs. A regulação sobre a implantação dessas diretrizes se dá pela aplicação de instrumentos de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio e o alcunhado Provão. Com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, busca-se avaliar as IEs tomando como parâmetros: o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, a análise do relatório de auto-avaliação e o parecer dos avaliadores externos quando da visita *in loco*.

A avaliação cumpre um papel fundamental nas instituições com finalidades educativas. Pelas práticas avaliativas, a instituição de educação superior e toda comunidade acadêmica podem refletir e aperfeiçoar o trabalho realizado. Esse processo, conhecido também como Avaliação Institucional, possibilita o redesenho do planejamento da instituição.

Todo curso possui um projeto político-pedagógico que se materializa nos discursos e nas práticas dos sujeitos envolvidos. A análise desses discursos e práticas nos permite identificar qual é a concepção de homem, educação e sociedade que lhe dá sustentação. Essas concepções são traduzidas no tipo de curso, nos objetivos, no perfil do profissional que se deseja formar, nas metodologias de ensino, nos materiais pedagógicos utilizados, nos processos avaliativos e na organização curricular.

Uma das pesquisadoras brasileiras que se dedica ao estudo do Projeto Político-Pedagógico é Veiga (2005). Sua produção acadêmica nos indica o quanto é importante que as instituições construam coletivamente o projeto político-pedagógico, primeiramente porque uma instituição de ensino necessita planejar as suas atividades a partir da definição de sua razão de existência. No projeto político-pedagógico se constrói coletivamente os caminhos que serão assumidos pelos sujeitos de uma instituição. Nesse processo, cada sujeito a partir da sua história de vida traz e compartilha suas experiências, dúvidas e indagações com vistas à construção da unidade sem, contudo, anular a diversidade.

A T5 destaca em seu relato que não há espaço para discussão do projeto pedagógico, já que os cadernos pedagógicos e o cronograma de trabalho vêm pré-estabelecidos. Contudo, a coordenação desafia os tutores para fazerem reuniões de planejamento coletivo. Critica o distanciamento dos diferentes sujeitos (professores, coordenadores, tutores) que constituem o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade:

Não, **a gente não tem espaço até porque os cadernos já vêm prontos, são colocados em uma seqüência, já tem um programa.** Nós temos um cronograma para seguir, articular entre nós o tipo de metodologia que vamos utilizar para favorecer o aluno. **A própria coordenação também pede para a gente sentar, fazer reuniões.** Essa é nossa função como tutores, como professores, fazer reuniões, montar planejamento porque nós temos que fazer um planejamento para decidir que metodologia vai ser utilizada. Isto nos foi colocado, **só que uma das coisas que eu acho complicado é realmente à distância, é à distância de tudo, da coordenação geral, do tutor, sabe são muitas distâncias.** (grifo nosso)

Anteriormente foi apontado pelos tutores entrevistados a dificuldade de realizar um trabalho mais compartilhado pela pulverização dos horários dos tutores e pela falta de iniciativa institucional de construir espaços de troca. Essas dificuldades podem comprometer a construção de práticas pedagógicas compartilhadas e gerar o sentimento de que “tudo está distante de tudo”.

Os momentos de avaliação e replanejamento das atividades desenvolvidas também acontecem no espaço de sala de aula, conforme aponta a T7. Entretanto, se dá em nível de grupo de estudantes e tutor e não alcança a dimensão institucional, pois os encaminhamentos já estão definidos:

A reflexão existe dentro da sala de aula. **Existem momentos de auto-avaliação, de sentar, de parar para perceber, ver onde nossa turma precisa melhorar ou algumas pessoas dessa turma.** Em termos da modalidade do curso não, você não consegue reestruturar um curso que já está praticamente organizado, quando chega um caderno, chegam as orientações, enfim, **já está definido como será o processo.** Algumas coisas a gente consegue alterar de um ano para outro. Alterar o cronograma, alterar a ordem das disciplinas. (grifo nosso)

As reflexões que ocorrem dentro das salas de aulas, quando centradas apenas no processo ensino-aprendizagem podem dificultar que tutor e estudantes possam pensar o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, na totalidade.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, a avaliação permite que estudantes, tutores e professores reconstruam coletivamente a prática educativa. A qualidade de ensino é em grande parte ampliada, quando se busca avaliar permanentemente todo o processo com vistas ao seu aperfeiçoamento. A T1 destaca em seu relato a dificuldade de avaliar os estudantes a partir de parâmetros que não construiu:

É um trabalho igual para todos. Aí ele diz como quer o trabalho, como deve ser feito, mas é sempre um texto bem produzido, algo bem elaborado mesmo, é bem complicadinho. **A professora entrega o trabalho e o gabarito para o tutor onde se indica o que deve ter o trabalho e o que deve ser avaliado.** Nós não avaliamos esse trabalho com os olhos do tutor, mas sim com os olhos do professor da disciplina. É o que eu acho mais complicado, pois quando vais avaliar um trabalho

que tu planejaste é uma coisa, mas quando tem que avaliar um trabalho com gabarito de outro professor, avaliar com os olhos dele, realmente complica. Como já disse a **avaliação é complicada**. (grifo nosso)

No relato da T1 evidencia-se um dos indícios da fragmentação do processo avaliativo, a separação entre quem produz o instrumento e define os critérios de avaliação e quem aplica e corrige-os. Quanto ao tipo de instrumento de avaliação a T4 informa que as alunas se queixam da prova, principalmente quando estudam o caderno pedagógico que trata da avaliação. O estudo sobre avaliação fornece aos estudantes elementos para questionar as práticas avaliativas vivenciadas no curso. Parece-nos que há uma reprodução do discurso do tutor quando o estudante diz que “não deveria ter prova”. A prova, como qualquer instrumento de avaliação, possui limitações e, portanto, é sempre aproximativa:

As alunas reclamavam muito, que **não deveria ter prova**, que deveria é uma outra forma de avaliação. Quando nós trabalhamos o caderno da avaliação, com todas as possibilidades de avaliar, elas criticavam a avaliação da UDESC. A gente sabe que **o trabalho do dia-a-dia nos permite conhecer o aluno e a prova não dá conta de avaliar bem o aluno**. (grifo nosso)

A discussão sobre a aprovação X reprovação aparece no depoimento da T9. Enfatiza que as possibilidades de recuperação dos cursos na modalidade EAD são muitas. Observa que algumas das práticas avaliativas desenvolvidas caminham mais na direção da recuperação de notas do que de aprendizagens:

Acho que o curso deveria **repensar a questão da avaliação**, parece, e eu disse isso para coordenadora, que **a gente não pode reprovar, parece pecado**, eu sei que isso não é só no curso a distância. O curso a distância dá uma **infinitude de possibilidades dos alunos serem aprovados, não é nem recuperar**, os alunos buscarem a aprovação. E aí tem alunos, por exemplo, que não vêm à aula, não vêm nas aulas de tutoria, vêm só na prova, e aí o que eu faço, eu reprovo como infrequente, aí esse aluno fica, aí ele tem a possibilidade de fazer, fica com disciplina pendente, tem a possibilidade de fazer essa disciplina de novo? Só que ele **não faz a disciplina de novo nas mesmas condições**, é um trabalho que ele vai fazer, na verdade nem considero uma recuperação de estudo, porque ele não vai estudar muito, ele vai pegar aquele texto para fazer uma síntese, um fichamento. Para mim, **isso não é recuperar conhecimento, isso é só buscar nota para ser aprovado**. (grifo nosso)

A prova e todo ritual que dela decorrem, segundo a T5, pode interferir no aspecto psicológico dos estudantes e comprometer seu desempenho. Enfatiza que os estudantes estudam para as provas apenas a partir do caderno pedagógico. Busca desenvolver uma prática avaliativa que permite refazer as atividades propostas para os estudantes que não conseguiram apropriar-se do conhecimento. A dificuldade dos estudantes escreverem textos

dissertativos também emerge em seu relato:

A prova interfere muito no psicológico deles. A nossa avaliação enquanto tutora é analisar, **ver e perceber o aluno como um todo**, se ele faz relação entre conhecimentos, sei também que existem muitos que não querem buscar outras fontes, **só se baseiam no caderno pedagógico**. Nós também temos alunos que não conseguem fazer uma boa estruturação no material, mas se tu pedes para reformularem, eles vão buscar fazer isso. Quando chegam **na questão objetiva da avaliação eles conseguem porque eles analisam, lembram do caderno, mas quando é para dissertarem, eles sentem mais dificuldades**. As pessoas que avaliam a dissertação são diferentes, não somos nós tutoras, são os professores das disciplinas, eles não estão todos os encontros com os alunos. Eu sei o que eles querem dizer porque eu estou habituada com eles, mas uma outra pessoa corrigindo vai ter uma interpretação diferente. (grifo nosso)

Sobre as questões propostas nas provas presenciais, a T6 destaca que as questões objetivas não “medem” o conhecimento e que, num grupo de 39 estudantes, se pode facilitar a prática da “cola”. Acrescenta que esse tipo de questão presente nas provas não condiz com a concepção teórica adotada no projeto pedagógico da UDESC.

Nós sabemos, já estudamos, temos um caderno só sobre avaliações, **questões de verdadeiro e falso, assinalar, a gente sabe que não mede o conhecimento de ninguém**, aliás, está medindo, está tentando medir. Questões de marcar com um x ou uma letrinha A, B, C numa sala de 39 alunos onde nós estamos sentadas uma muito próxima da outra, **é muito fácil olhar para o lado e copiar**. Para mim é uma avaliação que perde totalmente o valor dentro de um projeto como todo, dentro de uma perspectiva teórica, de uma concepção histórico-cultural que a gente vem estudando e que é a base filosófica dos nossos cadernos. **Os próprios alunos têm consciência disso, tanto que a maior reclamação deles é a prova, é a forma de fazer a avaliação**. (grifo nosso)

Outros critérios de avaliação também são utilizados pelos tutores para avaliar os estudantes do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, como frequência, participação e o cumprimento de todas as atividades propostas, conforme aponta a T9:

Na minha concepção de aprendizagem, não sei se o curso consegue avaliar porque **como tutora eu não consigo avaliar o processo de aprendizagem**. A minha avaliação, as notas que atribuo a elas têm relação com a **frequência e a participação, o cumprimento das atividades propostas**. Se elas conseguem atender a essas três questões, a minha nota é dez, mas isso para mim não é uma avaliação de aprendizagem. **Não sei se a prova consegue avaliar a aprendizagem**. (grifo nosso)

A fragmentação do sistema de avaliação é reafirmada pela T10. Destaca em seu depoimento as dificuldades de fazer uma avaliação mais adequada com tempo insuficiente para o aprendizado e a baixa frequência de alguns alunos. A dificuldade de corrigir os trabalhos pela “falta de conhecimento” também é objeto de reflexão da entrevistada:

Acho que esse sistema de avaliação não é produtivo porque **fica tudo muito fragmentado. É um encontro por semana, os alunos faltam por “n” motivos, a disciplina passa muito rápido e aí tu tens que dar uma nota.** Os trabalhos são elaborados pelos professores das disciplinas e nós corrigimos. Volto a dizer, nossa orientação e mesmo **correção é muito falha, pois não temos todo conhecimento necessário da área.** Tem reprovações, principalmente, nas provas. **As questões são um pouco tradicionais, os alunos reclamam muito e as provas são corrigidas em Florianópolis. Na verdade, só vão os gabaritos para correção, a prova (rascunho) fica com cada aluno.** (grifo nosso)

O relato das entrevistadas aponta a falta de espaço institucionalizado para a realização de avaliação e replanejamento do projeto pedagógico do curso, principalmente pela dificuldade de conciliar os horários dos tutores. As práticas avaliativas realizadas no curso de Pedagogia, na percepção dos tutores entrevistados, podem ser aperfeiçoadas. A fragmentação dessas práticas, que se manifesta na separação entre quem produz, aplica e corrige as avaliações, é contraditória com as discussões sobre avaliação presentes no caderno pedagógico destinado ao estudo desta temática e dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural. Logo se torna compreensível que os estudantes “reclamem” das provas.

7.8 Sugestões para aperfeiçoar o curso

A melhoria da qualidade de ensino passa necessariamente pela possibilidade de ouvir o que os principais atores têm a dizer a respeito do projeto pedagógico. Com este intuito buscamos sugestões dos tutores entrevistados para aperfeiçoar o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD. A T5 sugere que as tecnologias deveriam estar mais presentes concomitantemente com o acesso a laboratório de informática. Enfatiza a necessidade de definir bem o público a que se destina o curso:

Para melhorar o curso, penso que **deveríamos utilizar mais as tecnologias.** Para isso seria necessário **investir na oferta de um laboratório de informática.** Outro aspecto que considero importante é **focalizar melhor o público atendido pelo curso,** não deveria ser aberto para todos. (grifo nosso)

A necessidade de construir um trabalho pedagógico de modo compartilhado e diminuir as “distâncias” é reforçada pela T6. Enfatiza a melhoria da estrutura física como necessária para constituir-se o “ar universitário”.

Acho que deveríamos **construir ações compartilhadas, diminuir a distância entre coordenação central e tutores,** fazer avaliações mais sistemáticas do trabalho desenvolvido, construir um trabalho mais participativo. A estrutura física também

poderia ser melhorada para que tivéssemos um “**ar universitário**”. (grifo nosso)

Para a T9, o tutor, ao poder realizar um trabalho mais participativo, se torna sujeito do processo e não apenas alguém que executa ações pensadas por outrem quando destaca: “Eu sou do tipo que gosta de ser sujeito, de estar junto, contribuir, de avaliar, de participar, de modificar. No ano passado a gente tentou trabalhar em conjunto, principalmente com relação às disciplinas”. (T9) Pérez Gómez (2001, p. 180) explica que:

Na maioria dos estudos teóricos e nas propostas ou projetos de reforma, a necessária transformação da escola e o incremento da qualidade do ensino se vinculam habitualmente com a modificação da função docente e o necessário enriquecimento de seu desenvolvimento profissional.

Ampliar o número de encontros tutoriais semanais e o encontro presencial com o professor das disciplinas é sugerido pela T8. Outro aspecto enfatizado pelo entrevistado é a necessidade do tutor ter mais autonomia e tornar a relação tutor e professor da disciplina mais proveitosa mediante cursos de capacitação:

Devia ser pelo menos dois encontros tutoriais por semana, mais um encontro presencial com o professor da disciplina. **Dar mais autonomia para o tutor**, mais avaliações e trabalhos que a gente desenvolve em sala de aula para avaliar o aluno, até para eles se comprometerem mais com o ensino. Um **trabalho mais efetivo dos professores das disciplinas junto com os tutores, mais capacitação**. (grifo nosso)

A T10 acrescenta ao relato do T8 a importância de se definir claramente o papel dos estudantes, tutores e professores das disciplinas. Aponta a necessidade de se cobrar mais dos estudantes, principalmente a leitura dos cadernos pedagógicos para que os encontros presenciais sejam espaços de troca de conhecimentos, esclarecimentos de dúvidas e da problematização das práticas escolares:

Acho que **deveria ficar bem claro o papel do aluno, o papel do professor e o papel do tutor**. Deveria haver uma **melhor organização das aulas e que os alunos fossem mais cobrados para lerem os cadernos**. Nos encontros presenciais deveria haver uma socialização das dúvidas e que **a prática viesse para a sala de aula para ser problematizada**. (grifo nosso)

A organização curricular também é objeto de reflexão da T11 quando enfatiza em seu relato a necessidade de modificar a seqüência dos módulos/disciplinas para que os alunos iniciem os estágios com pré-requisitos mínimos já cursados. Enfatiza a importância de ampliar o suporte tecnológico, já que o curso é ofertado na modalidade EAD:

Eu sugeriria uma **mudança na seqüência dos módulos/ disciplinas** observando que as **disciplinas necessárias para o desenvolvimento do estágio fossem feitas antes de chegar nesta etapa do curso**. Seria necessário **investir na ampliação do suporte tecnológico**, principalmente porque o curso é a distância. É preciso melhorar, pois **a UDESC ainda está em Florianópolis**. (grifo nosso)

No relato da T11 fica presente a compreensão de que o processo ensino-aprendizagem, é linear uma vez que se resgata, ainda que implicitamente, o conceito de pré-requisito, tão fortemente presente e valorizado pela Pedagogia Tecnicista.

As entrevistas realizadas indicam várias sugestões para o aprimoramento do projeto pedagógico do curso. Quanto à estrutura física e materiais, as sugestões apresentadas dizem respeito à necessidade de ter um laboratório de informática e um espaço próprio para o funcionamento do pólo com “ar universitário”.

No que se refere às práticas, as sugestões apresentadas são: ampliar as possibilidades de utilização das tecnologias; focalizar melhor o público a quem se destina o curso; construir possibilidade de trabalho coletivo entre os tutores e esses com os professores das disciplinas; ampliar a participação e autonomia dos tutores; definir claramente os papéis de tutor, professor e estudantes; inserir pré-requisitos ou alterar a ordem das disciplinas e fortalecer os encontros tutoriais como espaços de discussão teórica e prática.

8 PERFIL DOS ESTUDANTES E SUAS PERCEPEÇÕES SOBRE O CURSO QUE REALIZAM

Este capítulo tem por objetivo apresentar as percepções dos estudantes acerca do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, situado no município de Criciúma. A aplicação do questionário (Apêndice II) junto aos estudantes foi realizada no período de março a maio de 2007. Foram aplicados 194 questionários, que representam 25,87% do total de 750 estudantes regularmente matriculados no curso, no primeiro semestre de 2007.

Os questionários foram aplicados pelo pesquisador após agendamento inicial realizado com o tutor em cinco turmas escolhidas aleatoriamente. Após a aplicação do questionário utilizou-se o Sistema *Sphin*, que é um software destinado à organização e tabulação de dados quantitativos e qualitativos. Este sistema gerou tabelas e gráficos que foram numerados de acordo com a seqüência de questões apresentadas no questionário.

A última questão do questionário solicitava que os estudantes avaliassem a sua experiência como aluno de graduação na modalidade EAD. Pretendíamos com esta questão aberta oportunizar aos estudantes um espaço para que manifestassem livremente suas percepções a respeito do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD.

Muitas das respostas foram repetitivas e muitos dos entrevistados não responderam essa pergunta, talvez pela extensão do questionário, que era bastante considerável. O questionário possuía 46 questões, sendo 45 objetivas e uma aberta. Todos os questionários foram numerados de 1 a 194 e cada citação foi identificada pelos mesmos números como E1³⁷, E2 e assim, sucessivamente.

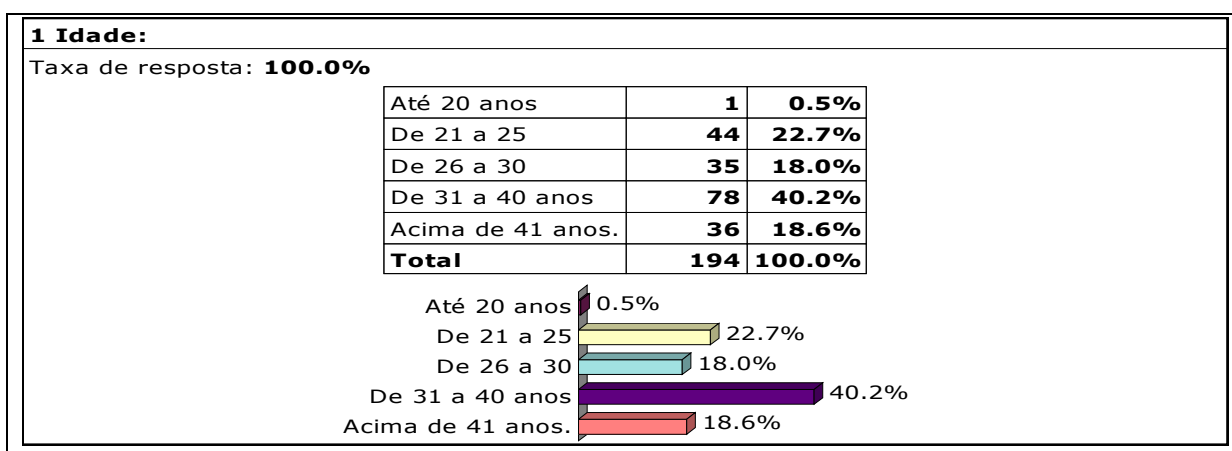
8.1 Perfil dos estudantes pesquisados

Compreender as percepções dos estudantes acerca de seu processo de formação para docência realizado no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, requer o reconhecimento do perfil socioeconômico desses sujeitos.

Na primeira pergunta do questionário, buscou-se identificar a faixa etária dos sujeitos pesquisados.

³⁷ Sigla que denomina Estudante 1.

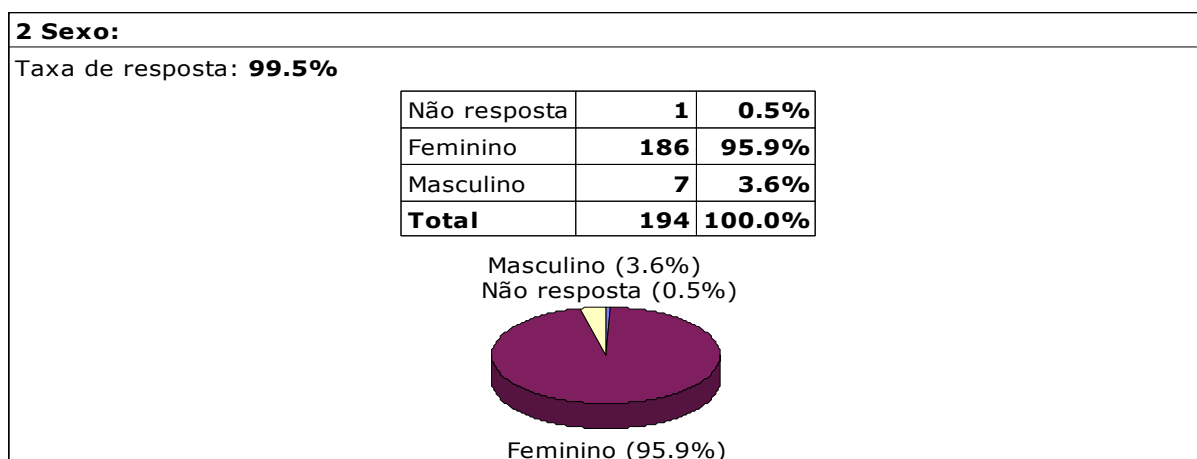
Gráfico 8



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A faixa etária predominante dos estudantes pesquisados vai dos 31 a 40 anos de idade, o que reforça a idéia de que um percentual significativo do público que frequenta o curso de Pedagogia possui experiência profissional. O percentual de estudantes que possuem formação para a docência em nível médio também se aproxima muito deste percentual.

Gráfico 9



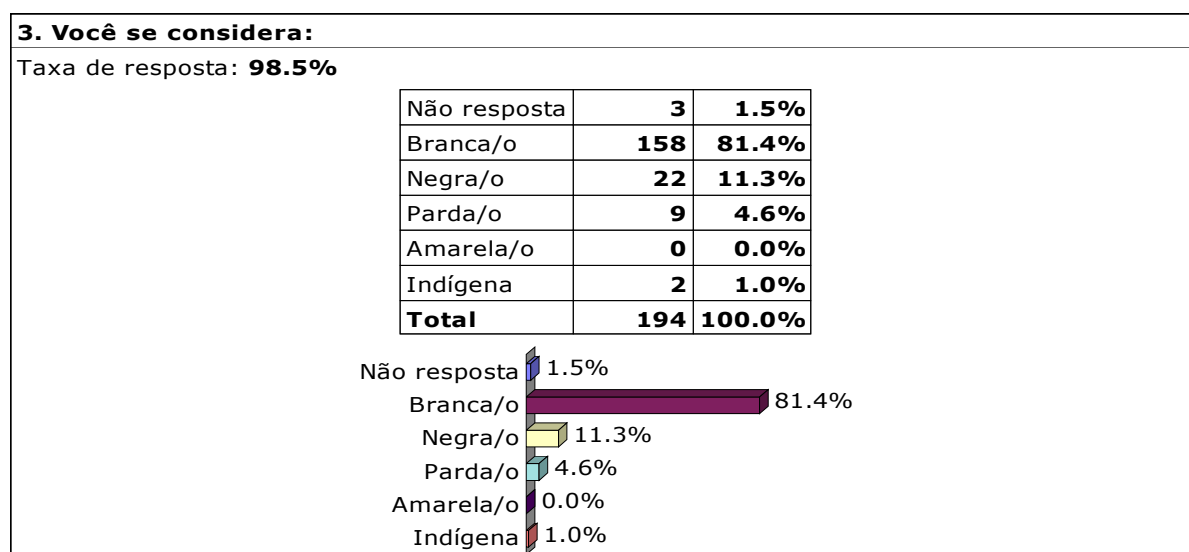
Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O gráfico 9 demonstra que há predomínio de estudantes do sexo feminino, com uma taxa de 95,9%. Este dado nos indica que o público que busca realizar Pedagogia é, ainda na sua grande maioria, formado por mulheres. Esta temática já foi investigada por pesquisadores, sobretudo aqueles que trataram dos processos históricos de feminização do magistério. A possibilidade de conciliar as tarefas de mãe, dona de casa e estudante emerge no relato da

E11:

A modalidade a distância proporciona **comodidade para pessoas como eu, que trabalham 44 horas semanais. Tenho filho pequeno, não tenho ajudante e não teria como frequentar aulas diárias. O conteúdo que deveria ser ensinado pelo professor é estudado por nós fora da escola e aproveitamos o tempo do encontro para tirarmos as dúvidas e trocar experiências.** (grifo nosso)

Gráfico 10



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O percentual de 81,4% dos entrevistados se declara branco. Apesar das políticas de inclusão social, os negros estão ainda timidamente presentes na educação superior, pois apenas 11,3% se identificam como negros/as. Ao consultar os dados do IBGE relativos ao ano 2000, encontramos os seguintes números em relação à cor da população no Brasil, Santa Catarina e Criciúma.

Tabela 2 – População total, negra e parda no Brasil, Santa Catarina e Criciúma – SC

| Localização | População total (hab.) | Negros (hab.) | Pardos (hab.) |
|----------------|------------------------|---------------|---------------|
| Brasil | 169.799.170 | 10.402.450 | 66.016.783 |
| Santa Catarina | 5.356.360 | 120.336 | 374.648 |
| Criciúma | 170.420 | 9.430 | 6.533 |

Fonte: Dados do IBGE (2000)

A tabela 2 apresenta os dados da população total no ano 2000 distribuída no Brasil, Santa Catarina e Criciúma, onde é ofertado o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD. A população negra no Brasil representa em torno de 6,13% da população total, enquanto que em Santa Catarina o percentual cai para de 2,25%, o que indica que esse estado federativo é em sua grande maioria branco.

No caso de Criciúma, a população negra chega a 5,53%, aproximando-se do percentual nacional. Se somarmos a população negra e parda, encontraremos os seguintes percentuais: Brasil com 45,01%, Santa Catarina com 9,24% e Criciúma com 9,36%. A população restante respectivamente chega a 54,91%, 90,76% e 90,64% em Criciúma.

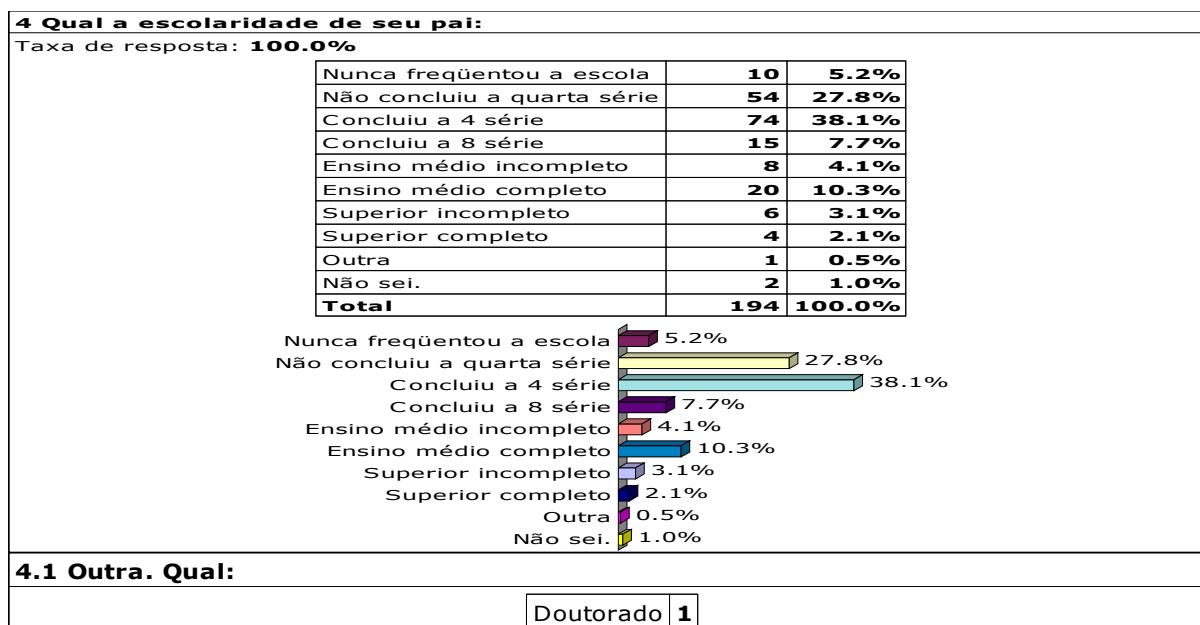
Outro aspecto que chama atenção em relação a esses dados é que em termos de país e Estado o número de pessoas que se consideram pardos é superior à população negra e, em Criciúma, há uma diminuição de pessoas que se consideram pardos. Talvez essa diminuição de pessoas que se consideram pardas esteja associada aos movimentos sociais que tratam da defesa da cultura da população negra na cidade e ao forte *slogan* “Criciúma é uma cidade de muitos povos, muitas línguas e muitas culturas”, muito utilizado na Festa das Etnias que acontece anualmente na cidade.

No **Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial**, podemos encontrar dados que colocam em relevo a necessidade do Estado brasileiro assumir políticas comprometidas com a superação da exclusão étnico-racial, assim chamadas de ações afirmativas. O manifesto destaca que:

[...] mais de 35 universidades e instituições de ensino superior públicas, entre federais e estaduais já implementaram cotas para estudantes negros, indígenas e alunos da rede pública nos seus vestibulares e a maioria adota essa medida após debates no interior dos espaços acadêmicos da cada universidade.

Um dado importante que o gráfico 10 demonstra é que mais de 15% dos 194 entrevistados se declararam como negros e pardos. Esse percentual supera o da população negra e parda do Estado de Santa Catarina que é de 9,24%, como a de Criciúma, que também não chega a 10%. Estes dados demonstram que a EAD pode ter um papel democratizante, pois nos cursos presenciais das universidades que não têm o sistema de cotas, este percentual está sempre abaixo do percentual da região.

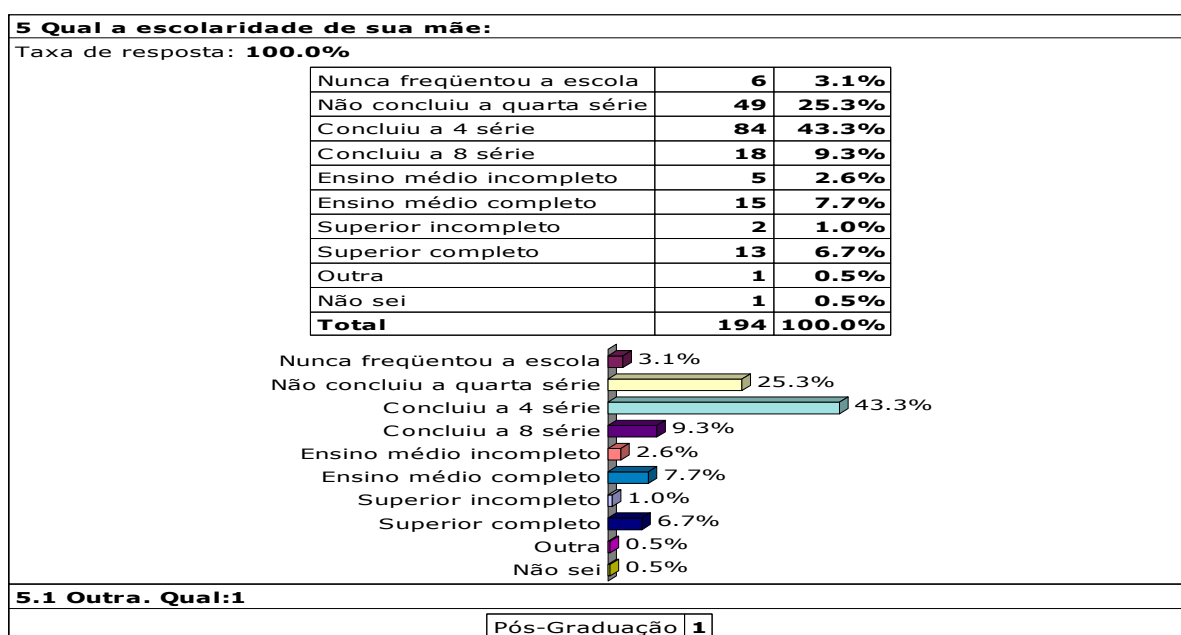
Gráfico 11



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A escolaridade dos pais dos sujeitos pesquisados é baixa. Um percentual significativo de 27,8% não concluiu a 4ª série, que somados ao percentual de 38,1% que concluíram a 4ª série e os 5,2%, que nunca freqüentaram a escola, representa 71,1%. Isto reflete em parte a idade elevada dos pais, uma vez que mais da metade dos entrevistados tem mais de 30 anos. O pai de um dos entrevistados possui Doutorado.

Gráfico 12

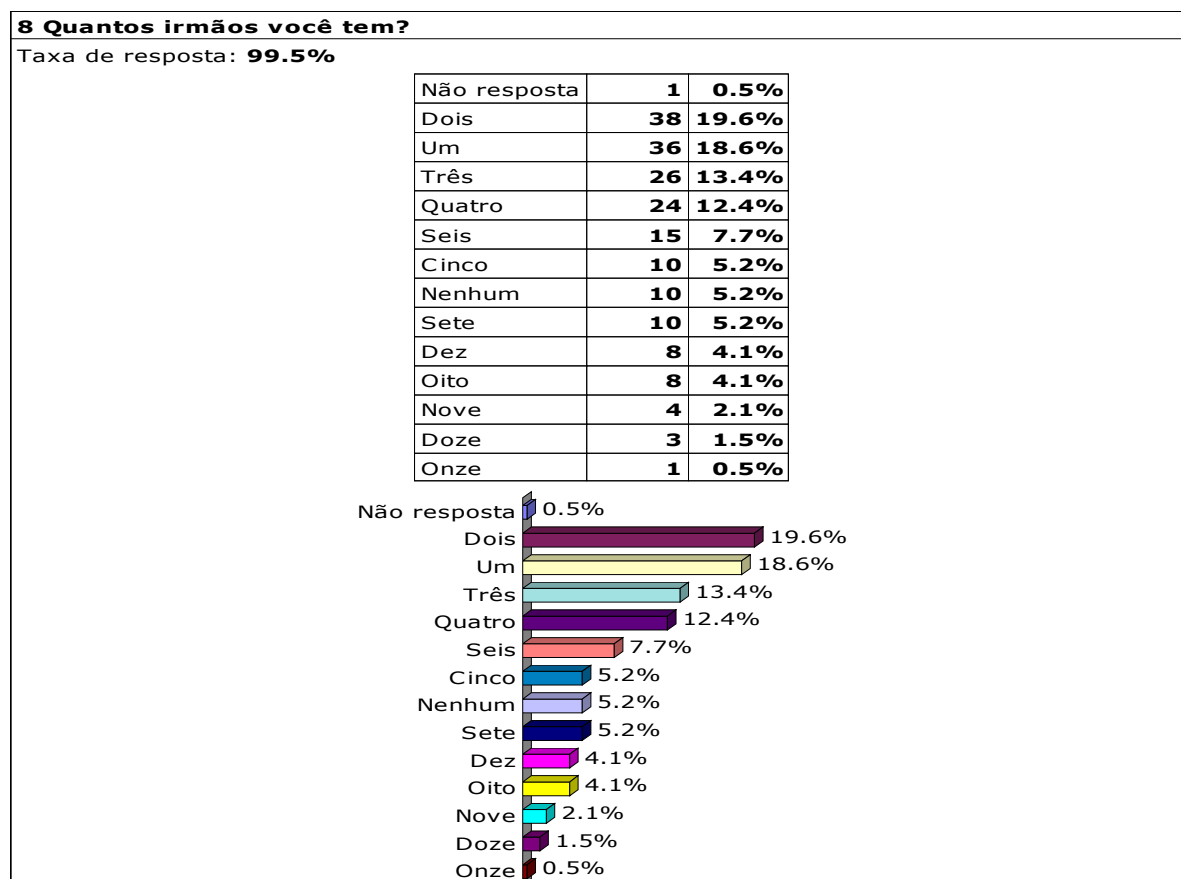


Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A escolaridade das mães dos sujeitos pesquisados é também baixa. O gráfico 12 demonstra que 25,3% não concluíram a 4ª série, que somados ao percentual de 43,3% que concluíram a 4ª série e os 3,1% que nunca freqüentaram a escola representa 71,7%. A baixa escolaridade vincula-se às condições socioeconômicas, principalmente quando observamos que muitas das mães dos pesquisados, se ocupam basicamente do trabalho desenvolvido no lar.

A maioria dos pais dos entrevistados é aposentada ou falecida. As profissões mais apontadas pelos sujeitos pesquisados são mineiro, agricultor, comerciante e motorista. A predominância da profissão mineira se deve ao fato de que a atividade econômica mais forte da microrregião foi a exploração do carvão. As mães dos entrevistados, na sua grande maioria, desenvolvem trabalhos domésticos. O número de mães falecidas e aposentadas também se destaca. As profissões das mães mais apontadas pelos sujeitos pesquisados são costureiras e professoras. A profissão costureira se destaca pelo fato de que a confecção é também uma atividade econômica muito forte na região.

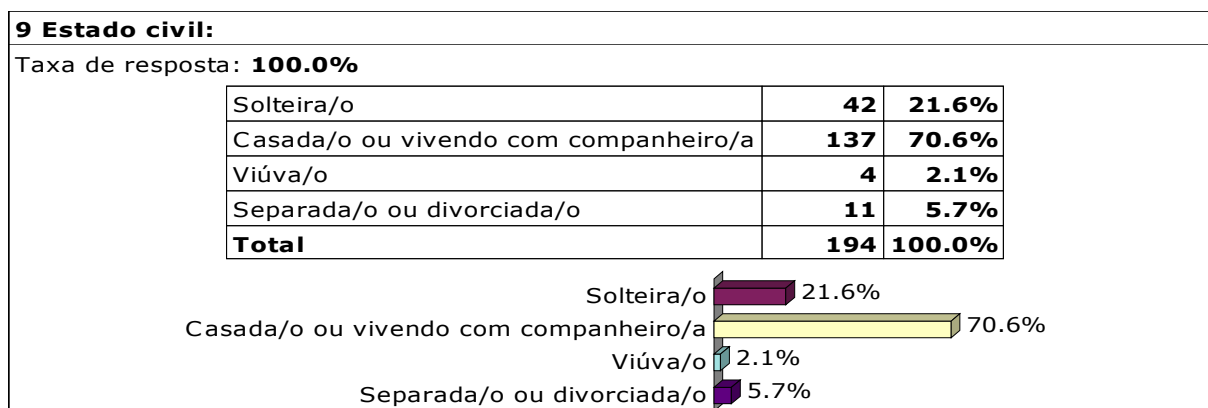
Gráfico 13



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O número predominante de irmãos dos sujeitos pesquisados varia de dois a quatro, perfazendo o percentual de 64%. Com as novas configurações socioeconômicas estabeleceu-se também um novo modelo familiar, com a diminuição do número de filhos.

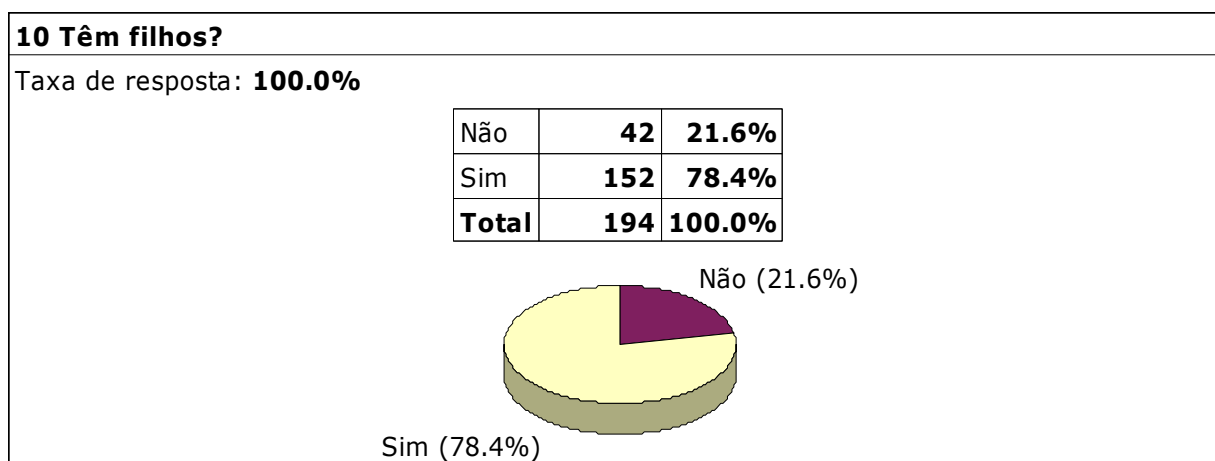
Gráfico 14



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O estado civil dos sujeitos pesquisados é predominantemente casado, evidenciado pelo percentual de 70,6%. O gráfico 14 nos informa que 21,6% são solteiros, o que praticamente se confunde com o percentual de 22,7% dos sujeitos que estão na faixa etária de 21 a 25 anos.

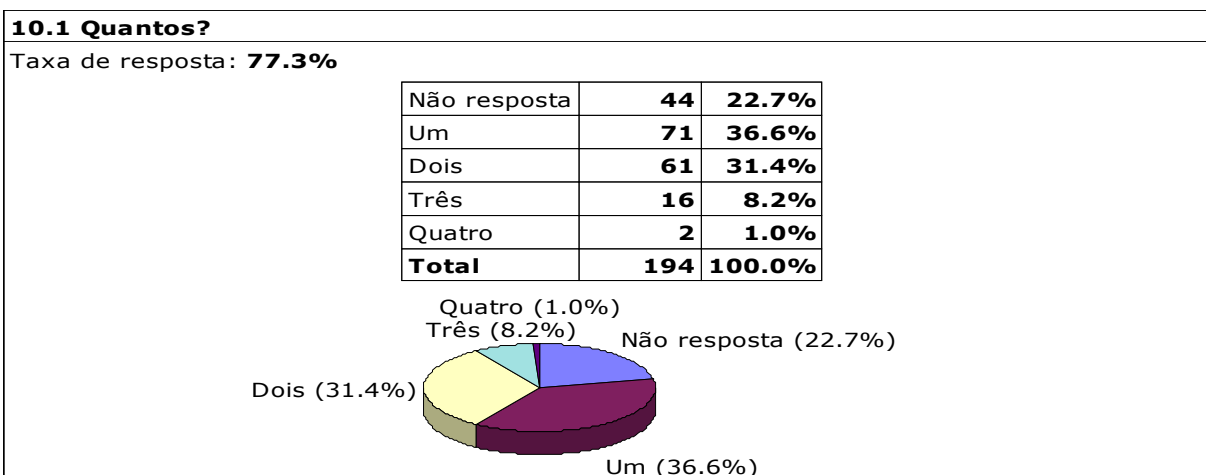
Gráfico 15



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Os entrevistados que possuem filhos representam 78,4%, enquanto que 21,6% destacam que não possuem filhos.

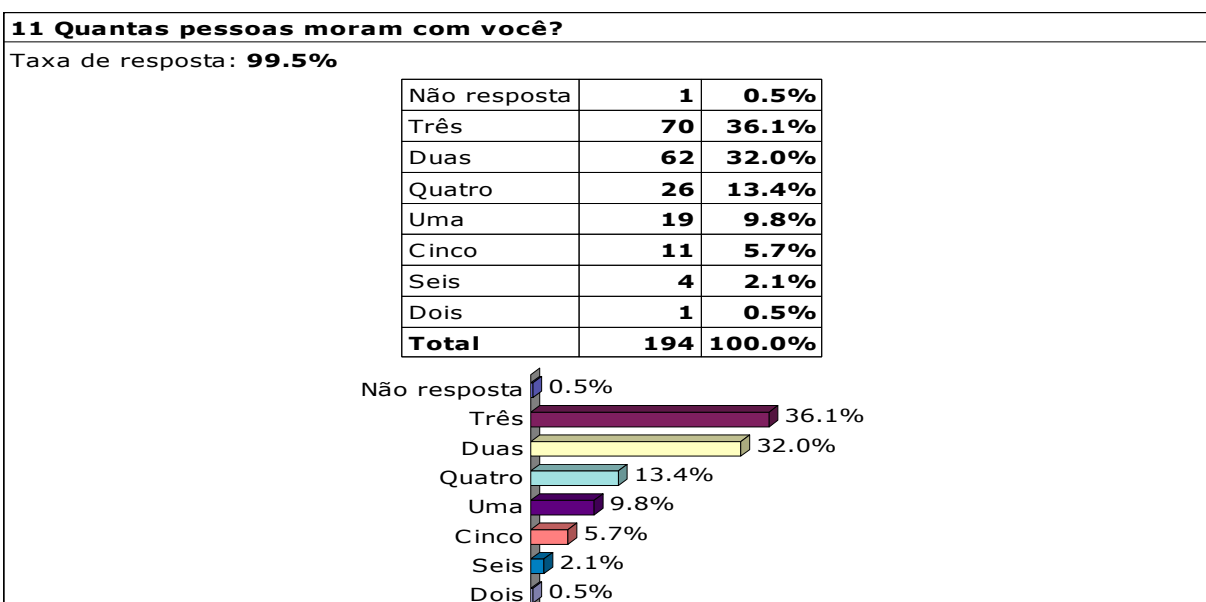
Gráfico 16



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Sobre o número de filhos dos entrevistados, os dados demonstram que 68% possuem de um a dois filhos. É oportuno assinalar que de uma geração para outra (pais - filhos) houve uma significativa diminuição do tamanho das famílias.

Gráfico 17



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Quanto ao número de pessoas que moram com os entrevistados, podemos inferir que as famílias são formadas de uma a quatro pessoas, evidenciado pelo percentual de 91,3 %.

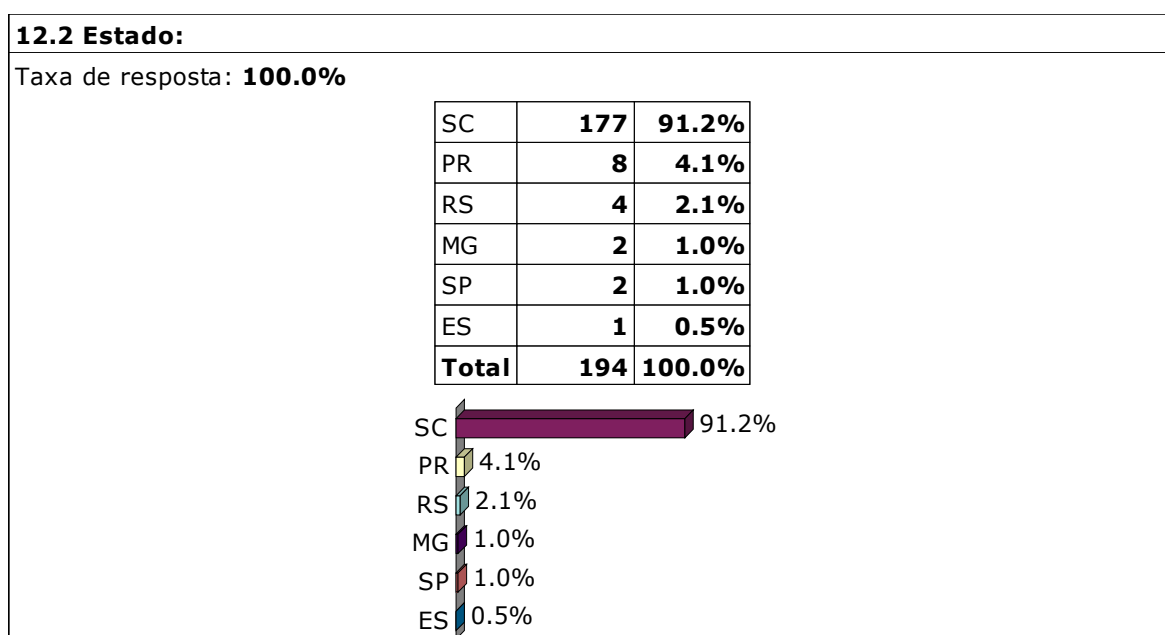
Gráfico 18

| 12 Onde você nasceu? | | |
|---------------------------------|------------|---------------|
| 12.1 Município: | | |
| Taxa de resposta: 100,0% | | |
| Criciúma | 110 | 56,7% |
| Içara | 11 | 5,7% |
| Urussanga | 8 | 4,1% |
| Siderópolis | 6 | 3,1% |
| Meleiro | 5 | 2,6% |
| Araranguá | 4 | 2,1% |
| Florianópolis | 4 | 2,1% |
| Tubarão | 4 | 2,1% |
| Forquilha | 3 | 1,5% |
| Lauro Müller | 3 | 1,5% |
| Nova Veneza | 3 | 1,5% |
| Jaguaruna | 2 | 1,0% |
| Laguna | 2 | 1,0% |
| Laranjeira do Sul | 2 | 1,0% |
| Turvo | 2 | 1,0% |
| Armazém | 1 | 0,5% |
| Belo Horizonte | 1 | 0,5% |
| Bom Jardim da Serra | 1 | 0,5% |
| Cascavel | 1 | 0,5% |
| Catanduvas | 1 | 0,5% |
| Cocal do Sul | 1 | 0,5% |
| Coronel Vivida | 1 | 0,5% |
| Feliz | 1 | 0,5% |
| Grão Pará | 1 | 0,5% |
| Guaraniaçú | 1 | 0,5% |
| Guarulhos | 1 | 0,5% |
| Imaruí | 1 | 0,5% |
| Lages | 1 | 0,5% |
| Orleans | 1 | 0,5% |
| Porto Alegre | 1 | 0,5% |
| Praia Grande | 1 | 0,5% |
| Santa Isabel do Iraí | 1 | 0,5% |
| Santa Rita de Jacutonga | 1 | 0,5% |
| São Joaquim | 1 | 0,5% |
| São Miguel do Iguaçu | 1 | 0,5% |
| São Paulo | 1 | 0,5% |
| Sombrio | 1 | 0,5% |
| Tupanciretã | 1 | 0,5% |
| Vacarias | 1 | 0,5% |
| Vitória | 1 | 0,5% |
| Total | 194 | 100,0% |

A grande maioria dos sujeitos pesquisados nasceu em Criciúma, extremo sul de Santa Catarina. Dos 40 municípios citados, 25 estão situados no estado de Santa Catarina, sendo que a maioria dos entrevistados é oriunda de municípios que fazem limite com Criciúma.

Ainda sobre a cidade de origem dos entrevistados e a questão do urbano e do rural, é necessário sublinhar que a EAD por romper com as barreiras do tempo e espaço, pode contribuir para que os estudantes dessa modalidade permaneçam em suas cidades de origem e não se desloquem para cidades maiores em busca da educação superior. O deslocamento da população jovem para as cidades maiores em busca da formação profissional em nível superior pode provocar o “esvaziamento” das pequenas comunidades e dificultar o seu desenvolvimento.

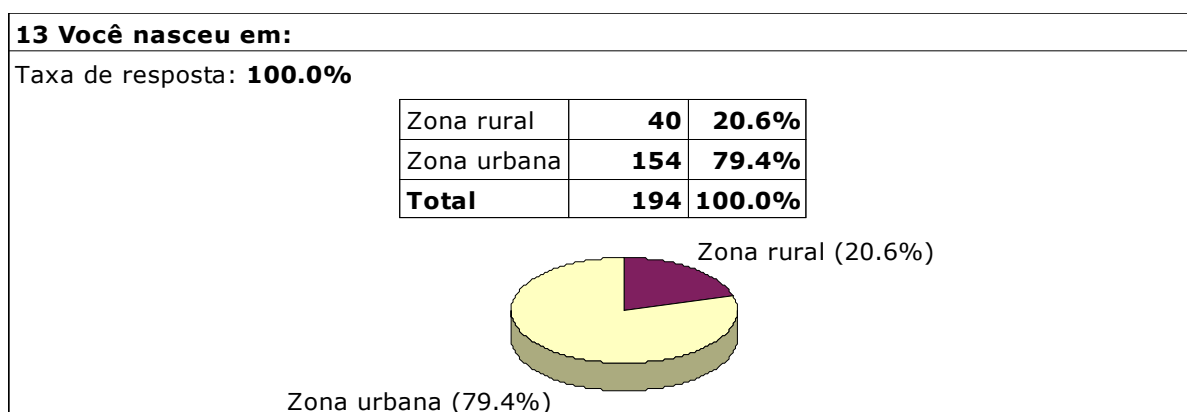
Gráfico 19



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Quanto ao Estado de origem dos entrevistados, encontramos o percentual de 91,2% de Santa Catarina, seguido por 4,1% do estado do Paraná e 2,1% do Rio Grande do Sul. Há, portanto, no curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD uma forte presença de estudantes catarinenses.

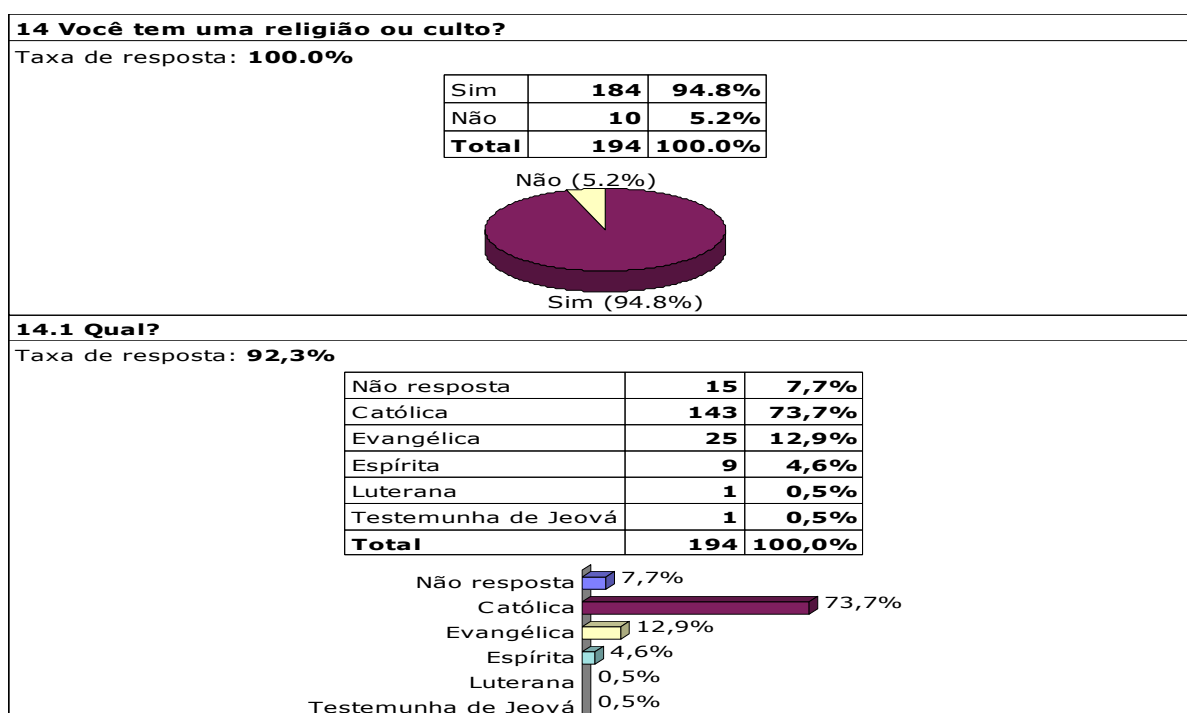
Gráfico 20



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O percentual de 79,4% demonstra que a grande maioria dos entrevistados nasceu na zona urbana. No município de Criciúma predomina a zona urbana.

Gráfico 21

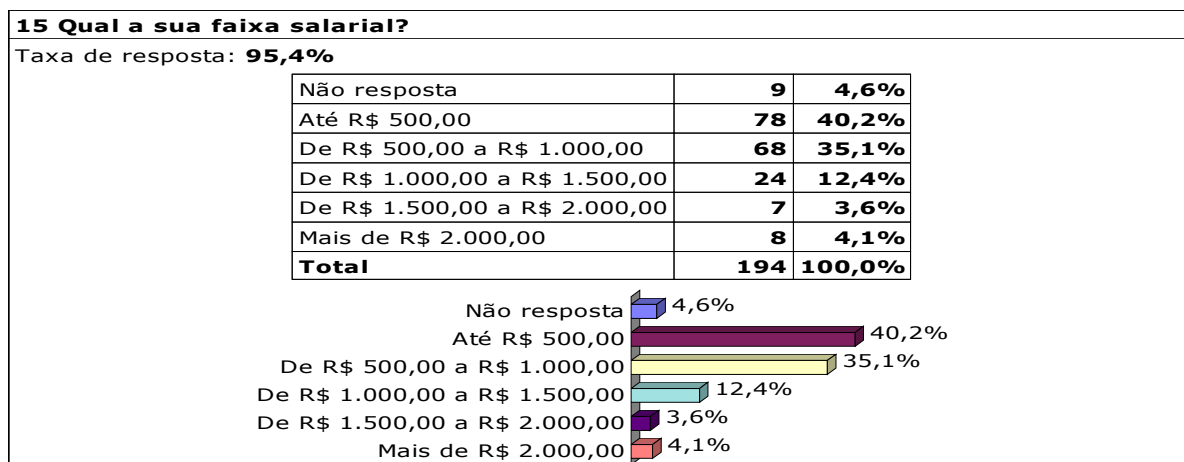


Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Os sujeitos pesquisados destacam que possuem religião ou culto, totalizando 94,8%. Dos 194 entrevistados, 143 se identificam como pertencentes à religião católica, que talvez possa se justificar pela colonização europeia da região onde se realizou a pesquisa.

Posteriormente, aparece a religião evangélica, representada pela opção de 23 sujeitos pesquisados.

Gráfico 22



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A maioria dos entrevistados (75,3%) possui uma faixa salarial até R\$ 1000,00³⁸. Contudo, 40,2% desses mesmos entrevistados recebem até R\$ 500,00, o que indica que os estudantes do curso da Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, possuem baixa renda. O fato de 42,6% dos sujeitos entrevistados atuarem como docentes na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental pode nos ajudar a compreender essa baixa renda. Nas últimas décadas, os docentes nos diferentes níveis de ensino têm passado por um processo crescente de proletarização que se materializa também pelos baixos salários.

Talvez essa baixa renda possa impossibilitar que estes estudantes possam fazer um curso superior numa universidade presencial. No caso do estado de Santa Catarina, há somente duas universidades públicas com sede em Florianópolis. As demais regiões do estado são atendidas pelas chamadas universidades comunitárias, que foram criadas pelo poder público municipal, mas que não as mantêm. As universidades comunitárias de Santa Catarina são financiadas pelo pagamento de mensalidades dos seus alunos.

No caso de Criciúma, a região é atendida pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, que atualmente tem 12000 alunos matriculados na Educação Básica e Educação Superior. Possui 35 cursos de graduação, 3 mestrados e um doutorado, com recomendação da CAPES. Dentre os cursos de graduação da UNESC, encontramos o curso de Pedagogia, com uma mensalidade média de aproximadamente R\$ 380,00. Se formos

³⁸ Em março de 2007, o salário mínimo brasileiro era de R\$ 380,00.

considerar o valor desta mensalidade, evidenciaríamos que no mínimo 40,2% dos entrevistados não poderiam fazer um curso superior presencial com sua renda, caso desejassem.

Mesmo com as políticas de inclusão como PROUNI³⁹, FIES⁴⁰, Artigo 170⁴¹, presentes nas universidades comunitárias vinculadas à ACAFE, esse segmento social de baixa renda não conseguiria realizar sua formação profissional, em nível superior na modalidade presencial. Quando conseguissem ingressar, teriam dificuldades de se manter na universidade. Este quadro se modifica se considerarmos a renda familiar que se altera bastante em relação à renda salarial individual dos entrevistados.

Com efeito, essa expansão da formação de professores na modalidade EAD pode contribuir para diminuir a oferta de cursos presenciais pelas universidades públicas e privadas. Outro aspecto a ser destacado é a provável diminuição do quadro de professores que trabalham nas licenciaturas que realizaram seus estudos em nível de mestrado e doutorado. Os “melhores mestres e doutores” serão aproveitados para a produção/ autoria dos materiais didáticos e os demais ficarão desempregados ou terão de se sujeitar a trabalhar com menores salários e a serem categorizados como tutores, facilitadores, orientadores de aprendizagem ou outra denominação a ser criada neste novo cenário educativo.

Em conversas informais com gestores, é possível perceber que esses reflexos já podem ser evidenciados em algumas universidades catarinenses que, diante da opção de suspender por completo a oferta de cursos de licenciatura presenciais e ofertá-los na modalidade EAD, optaram pelo segundo caminho. Demitiram um grande número dos docentes que atuavam nos cursos presenciais e ficaram apenas com os “mais aptos a trabalharem com as tecnologias”. Quando não havia docente “com perfil” para atuar na modalidade EAD, buscavam-se profissionais que já possuíam certa experiência nessa área.

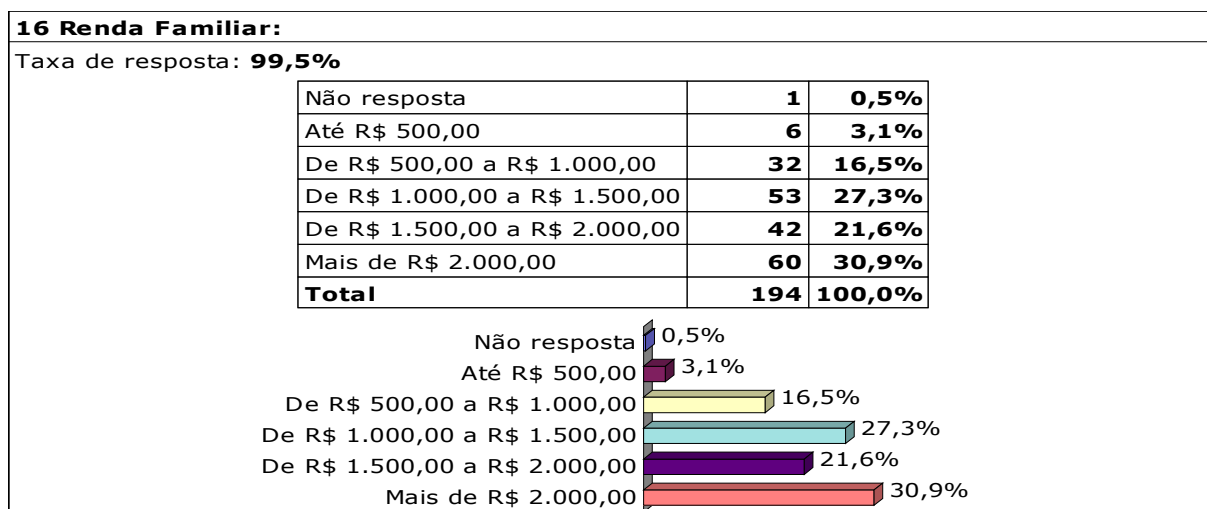
Na análise que realizamos do currículo dos professores autores que trabalharam na UDESC como colaboradores, é possível identificar que alguns deles migraram para outras instituições que estão caminhando na direção da oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD. Os contratos de trabalho precarizados contribuem para que esses profissionais busquem novos espaços de trabalho, uma vez que não conseguem se fixar por muito tempo em uma universidade, seja ela pública ou privada.

³⁹Sigla que denomina Programa Nacional Universidade para Todos.

⁴⁰ Sigla que denomina Financiamento Estudantil.

⁴¹ O Artigo 170 é um recurso financeiro oferecido pelo Governo do Estado de Santa Catarina em forma de Bolsa de Estudos, regulamentado pelas leis complementares 281/2005 e 296/2003. São atendidos alunos economicamente carentes. O recurso é repassado para as universidades não públicas, ficando com a responsabilidade de organizar e divulgar os critérios do processo de seleção.

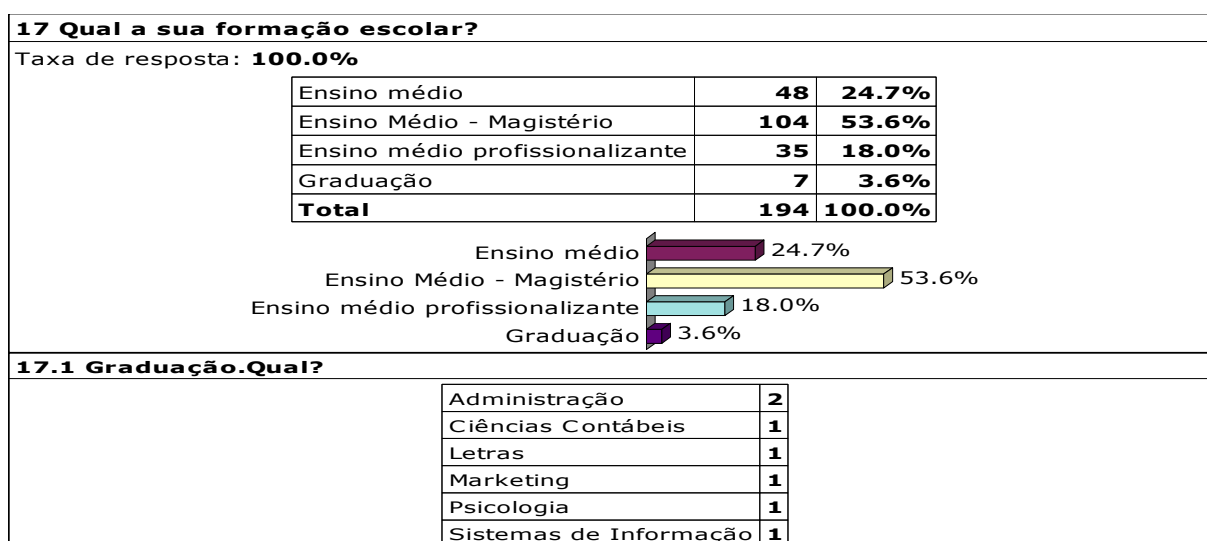
Gráfico 23



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O relato da E2 destaca que o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, tem qualidade, pois “os cadernos são bem elaborados, os conteúdos contribuem para estarmos sempre revendo a nossa prática pedagógica enquanto educadoras. **É claro que se eu tivesse condições de pagar uma universidade, gostaria de freqüentar**”. (Grifo nosso) Ter a oportunidade de realizar um curso superior possibilita a melhoria da auto-estima, conforme nos relata a E27: “A minha experiência como aluna de graduação na EAD é que me senti uma pessoa transformada, mais segura, a auto-estima melhorada e com um novo olhar na área pedagógica”.

Gráfico 24

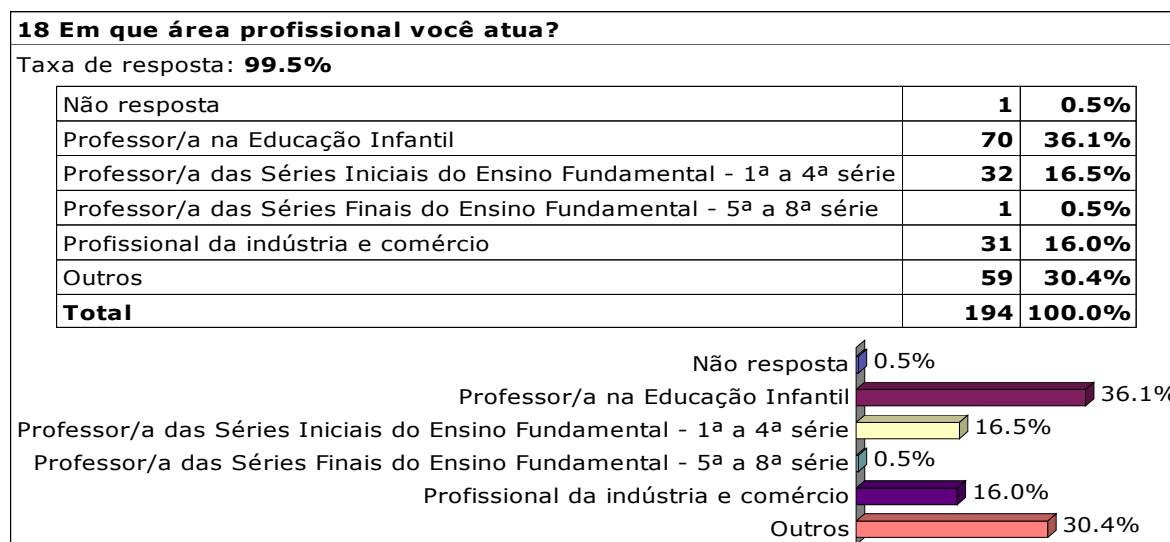


Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A formação escolar dos entrevistados se dá, em sua grande maioria, no nível médio. Basicamente, 53,6% dos entrevistados são oriundos de cursos de Magistério, em nível médio, o que evidencia que grande parte dos estudantes do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, possui um conjunto de saberes e práticas sobre a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esses saberes e práticas construídas no curso de Magistério podem facilitar seu aprendizado e acompanhamento das atividades de ensino propostas pelo curso de Pedagogia. Outro aspecto que se destaca é que profissionais de outras áreas de conhecimento, com habilitação superior, também buscam o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, como: Administração, Ciências Contábeis, Letras, Marketing, Psicologia e Sistemas de Informação.

Cabe destacar que o crescente desemprego é um dos fatores que têm contribuído para que trabalhadores já formados em nível superior busquem novas alternativas para manter-se ativos no mercado de trabalho, realizando novos cursos que lhes abram e ampliem as possibilidades de exercício profissional.

Gráfico 25



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

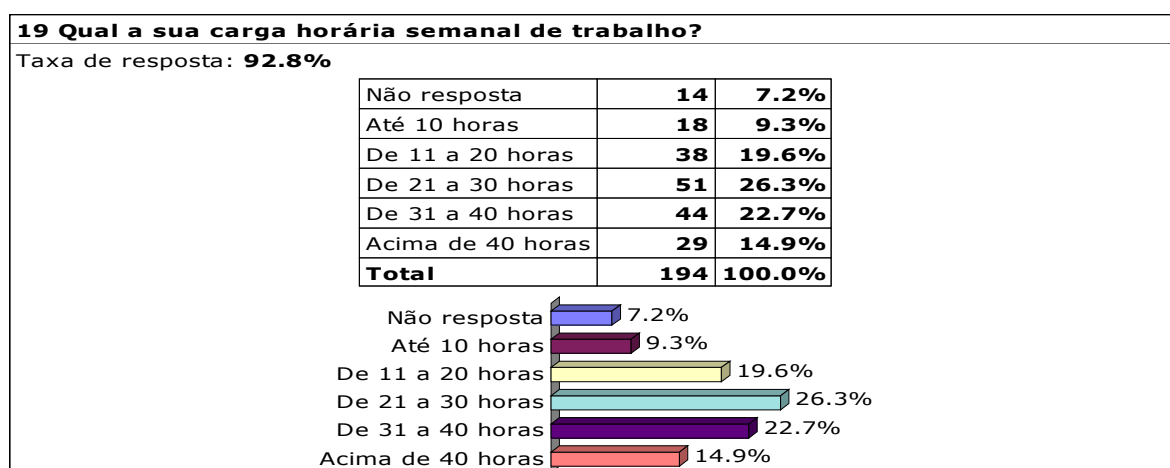
Sobre a atuação profissional dos sujeitos pesquisados encontramos o percentual de 52,6% que já exercem a atividade docente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pois esses estudantes possuem curso de Magistério. O curso de Pedagogia da UDESC contribui para melhorar o desempenho profissional dos estudantes que já estão no

exercício da docência, conforme explica a E128: “Já tenho 22 anos de experiência como professora, mas confesso que me realizei neste curso, onde aprendi a ser uma professora pesquisadora e a gostar ainda mais desta profissão. Desejo fazer ainda muito mais pelas nossas crianças”. A expressão “professora pesquisadora” pode ser um indicativo de que as atividades de estágio desenvolvidas no curso caminhem na direção de uma prática de estágio como pesquisa, principalmente, para os estudantes que já atuam como professores.

Outro aspecto que chama atenção é o percentual de 46,4% dos entrevistados que atuam na área da indústria e comércio, bem como outras atividades profissionais. A necessidade imposta pelas sociedades modernas de que os profissionais têm que se atualizar permanentemente ou mesmo o fato de muitas empresas desejarem que seus profissionais tenham um diploma de curso superior pode ter contribuído para que esse segmento dos sujeitos pesquisados tenha buscado o curso de Pedagogia, na modalidade EAD.

A importância de construir conhecimentos compartilhadamente, principalmente, para o estudante que não atua como professor é explicitado pelo E76: “Como não atuo na área às vezes me sinto meio ‘fora do ar’. Minhas colegas e minha tutora são professoras em exercício e isto ajuda muito, pois quando surgem dúvidas eu tenho a quem recorrer”.

Gráfico 26



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

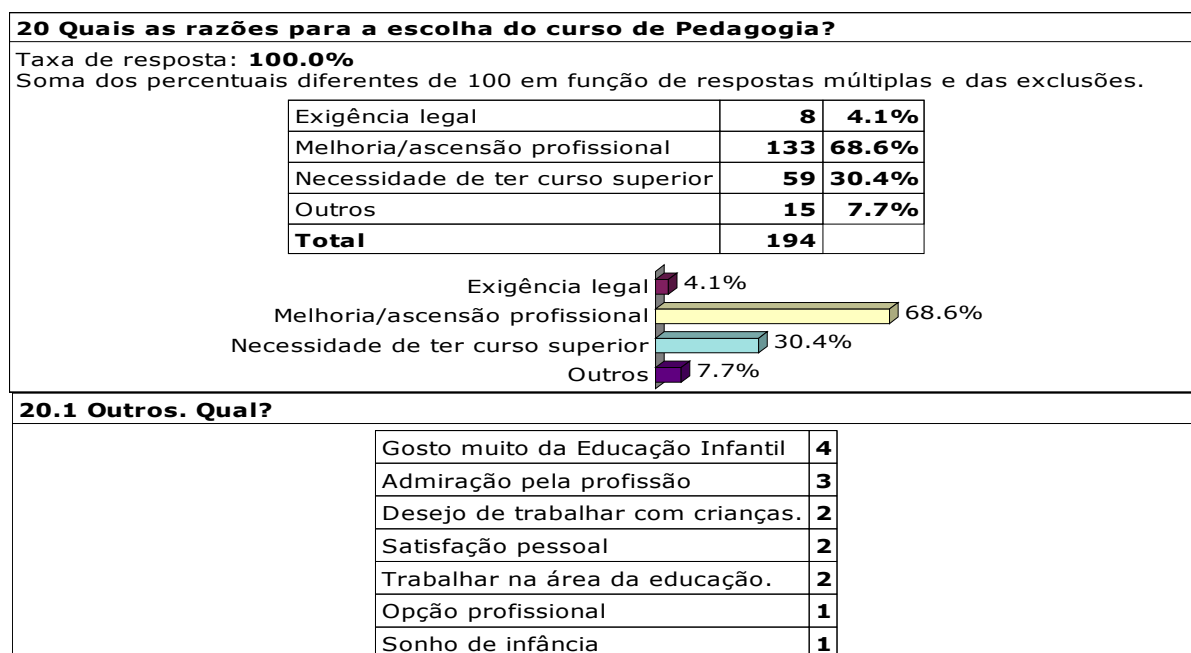
Sobre a carga horária de trabalho dos sujeitos pesquisados encontramos um percentual relativamente bem distribuído. Destaca-se a faixa de carga horária de 21 a 30 horas com o percentual de 26,3%, que pode estar atrelado ao fato de que muitos dos estudantes

entrevistados já exercem sua atividade profissional na Educação Infantil. Em Criciúma, muitos Centros de Educação Infantil contratam professores (estagiários) para essa etapa da Educação Básica que tenham disponibilidade para trabalhar seis horas diárias. O percentual de 14,9% dos entrevistados que trabalham acima de 40 horas semanais aproxima-se do percentual de 16% que atuam profissionalmente na indústria e comércio.

8.2 Curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD na perspectiva de seus estudantes

Quando perguntamos no questionário para os entrevistados a respeito das razões que lhe ajudaram a definir a escolha pelo curso de Pedagogia, encontramos um percentual bastante significativo de 68,6% que aponta como razão a melhoria e ascensão profissional. Esse número aproxima-se bastante dos percentuais de estudantes que já atuam como professores na Educação Básica. Apenas 4,1% dos sujeitos entrevistados afirmam que escolheram o curso de Pedagogia por exigência legal.

Gráfico 27



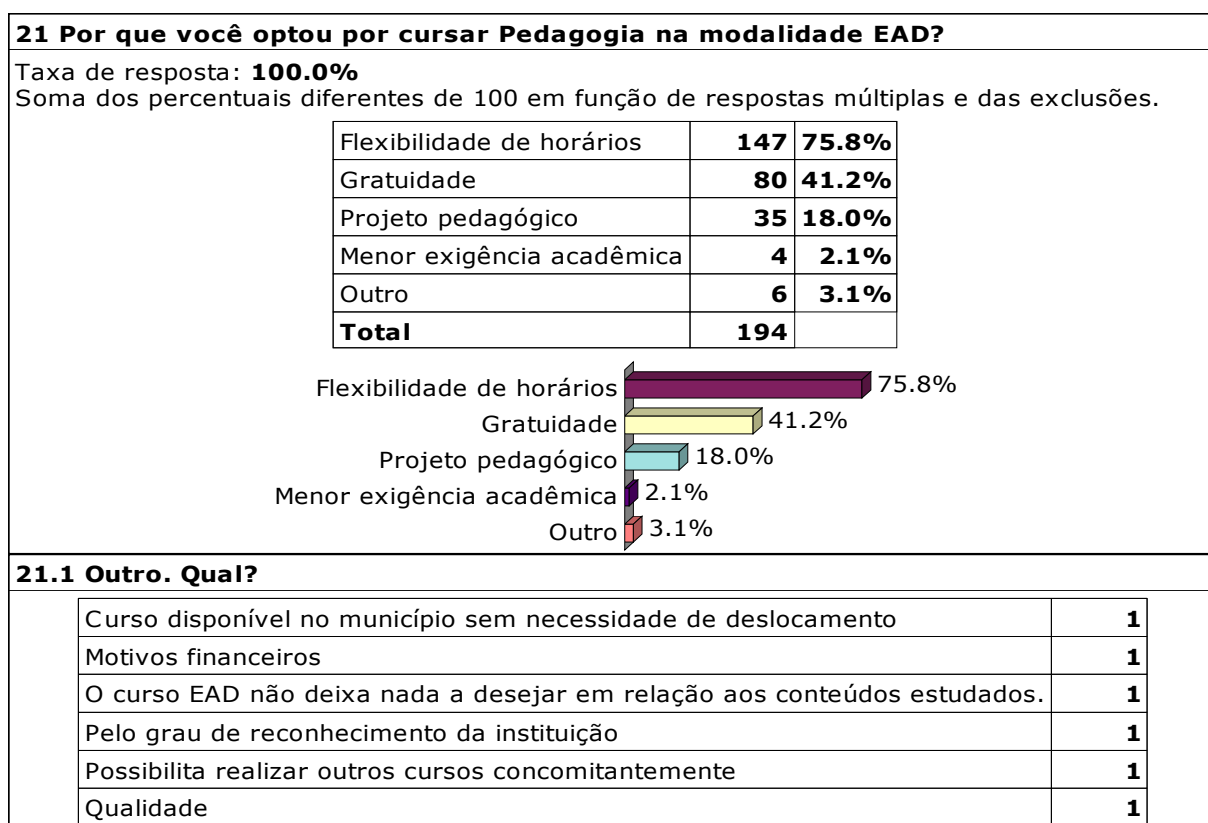
Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Sobre outras razões apontadas pelos entrevistados sobre a escolha do curso de Pedagogia aparecem: admiração e identificação com a profissão, o gosto de trabalhar com

crianças, sonho de ser professora, gosto de trabalhar com a Educação Infantil e na Educação, podendo caracterizar, muitas vezes, uma visão romântica da profissão docente. Essa visão romântica pode contribuir para a produção de representações idealizadas da profissão.

Ao ingressar na educação superior, na modalidade EAD, os sujeitos trazem percepções que podem ser modificadas, conforme explica a E20: “Quando iniciei o curso não sabia ao certo como seria. Imaginava que seria completamente diferente. Confesso que esta experiência está sendo muito gratificante e está superando as minhas expectativas. A cada dia supero a minha capacidade e empenho-me cada vez mais”. A superação das expectativas iniciais contribui para ampliar a motivação dos estudantes para continuarem estudando com afinco.

Gráfico 28



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Os principais motivos que levaram os sujeitos a realizarem o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, foram: a flexibilidade de horários com o percentual de 75,8%, a gratuidade com 41,2% e o projeto pedagógico com 18%.

No que diz respeito à flexibilidade de horários é oportuno lembrar que nas sociedades

pós-modernas, ou ainda, nas sociedades de controle, há uma compressão espaço-temporal, já destacada por Harvey (2003). As novas configurações sociais, políticas econômicas e culturais contribuem para a produção de sujeitos cada vez mais produtivos. Nesse contexto, os sujeitos são levados a produzir mais com menos tempo.

No entendimento da E162, a experiência como estudante na modalidade EAD está sendo “ótima e inovadora porque se não fosse dessa maneira eu e várias pessoas não teríamos tempo para cursar uma faculdade. Com este tipo de modalidade a gente tem mais responsabilidade e se dedica mais”. Do mesmo modo a E24 enfatiza que: “A EAD facilita porque o aluno estuda em horários estipulados por ele, utiliza as aulas presenciais para tirar dúvidas e pode utilizar seu tempo livre para fazer cursos de capacitação”.

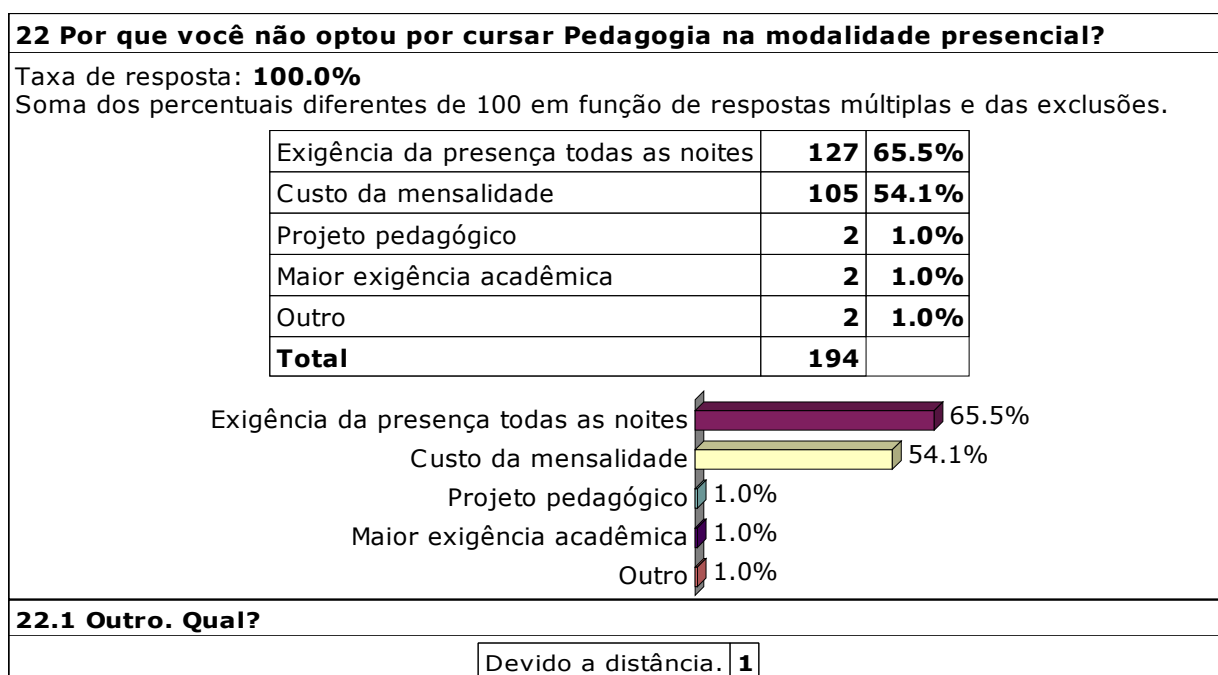
A gratuidade se destaca percentualmente pela dificuldade dos sujeitos pesquisados pagarem por um curso superior presencial. Os dados já apresentados neste capítulo a respeito da renda salarial individual justificam essa busca da gratuidade. Para a E42 “a minha experiência foi muito boa. O curso a distância é tão exigido quanto o presencial. Aprendemos tanto ou mais do que os outros cursos. O que faz o aluno não é a universidade, mas sim a força de vontade que ele tem”.

Os sujeitos pesquisados apontam outras razões para cursar Pedagogia, na modalidade EAD, como: motivos financeiros, qualidade do curso, reconhecimento da instituição universitária e a possibilidade de realizar vários cursos de formação. Os motivos financeiros vinculam-se à busca da gratuidade anteriormente destacada. O reconhecimento da UDESC como universidade pública e a qualidade do curso são elementos que ajudam a definir a escolha pela modalidade EAD. Realizar vários cursos concomitantemente também caracteriza a compressão espaço-temporal. A possibilidade de realizar outros cursos concomitantemente destacado pelo estudante se aproxima do relato dos tutores quando afirmavam que havia alunos cursando pós-graduação junto com a graduação. Ou ainda, pela facilidade de realizar os cursos de formação continuada para validar como atividades complementares.

O relato da E17 ilustra como a EAD pode contribuir para a naturalização dessa compressão que se expressa pelo acúmulo de atividades e papéis, o desejo de se aperfeiçoar e o pouco tempo para que o estudante possa dedicar-se ao curso:

Gostaria de me dedicar mais, porém o tempo é muito curto. Estou satisfeita como acadêmica da modalidade EAD, embora eu ache que precise me aperfeiçoar muito mais. Como acadêmica da EAD, acredito ser o curso perfeito para nós, donas de casa que temos pouco tempo para nos dedicarmos por inteiras ao curso.
(grifo nosso)

Gráfico 29



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Quando perguntamos aos sujeitos pesquisados sobre os motivos que os levaram a não escolherem um curso de Pedagogia presencial, chegamos aos seguintes dados: 65,5% apresentam como motivo a exigência da presença todas as noites, enquanto que 54,1% dos estudantes destacam como motivo o custo da mensalidade. A EAD desenvolvida em universidades públicas é uma das estratégias de expansão da educação superior adotadas pelo Estado brasileiro, pois esses estudantes provavelmente não estariam fazendo um curso superior se não houvesse a gratuidade e flexibilidade de horário.

O fator socioeconômico interfere no desempenho acadêmico de estudantes mesmo estando em uma universidade pública. O relato da E173 ilustra essa dificuldade: “Sou uma aluna que poderia me dedicar mais, mas infelizmente certas condições não me permitiram e uma delas foi a questão financeira, pois tinha dias que eu não tinha dinheiro para pagar a passagem do ônibus para vir às aulas”. Entretanto, de modo geral, “a modalidade EAD permite que o aluno vá ao encontro do conhecimento. Para mim está sendo muito proveitoso. Creio que esse é o caminho para construir o conhecimento para as pessoas menos favorecidas: pelo custo, tempo disponível, material de apoio e tutoria”. (E5)

No relato do entrevistado encontramos um indício de que a Pedagogia, na modalidade EAD, pode significar um curso destinado às classes menos favorecidas. Os cursos presenciais poderiam ser a opção para os estudantes oriundos de classes sociais mais favorecidas

economicamente? Demonstramos anteriormente que a procura do vestibular dos cursos de Pedagogia ofertados presencialmente nas universidades vinculadas à ACAFE têm diminuído consideravelmente a partir da expansão dos cursos na modalidade EAD. Quando há um incremento significativo de formados numa determinada área, há também uma tendência de desvalorização daquela profissão. Esse conjunto de elementos pode contribuir para que as “classes mais favorecidas” busquem cursos presenciais de outras áreas com maior reconhecimento e prestígio social e, desse modo, se produza o esvaziamento de cursos de formação de professores presenciais.

O expressivo incremento de estudantes cursando Pedagogia na UDESC na modalidade EAD extrapola inclusive os limites do Estado de Santa Catarina. Segundo UDESC (2007), outros Estados brasileiros são atendidos pela UDESC com a oferta do curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD como Maranhão e Amapá. No primeiro estavam matriculados em 2006, 1163 estudantes distribuídos em 30 turmas em 9 municípios, enquanto que no Amapá estavam matriculados 724 estudantes distribuídos em 27 turmas em 9 municípios.

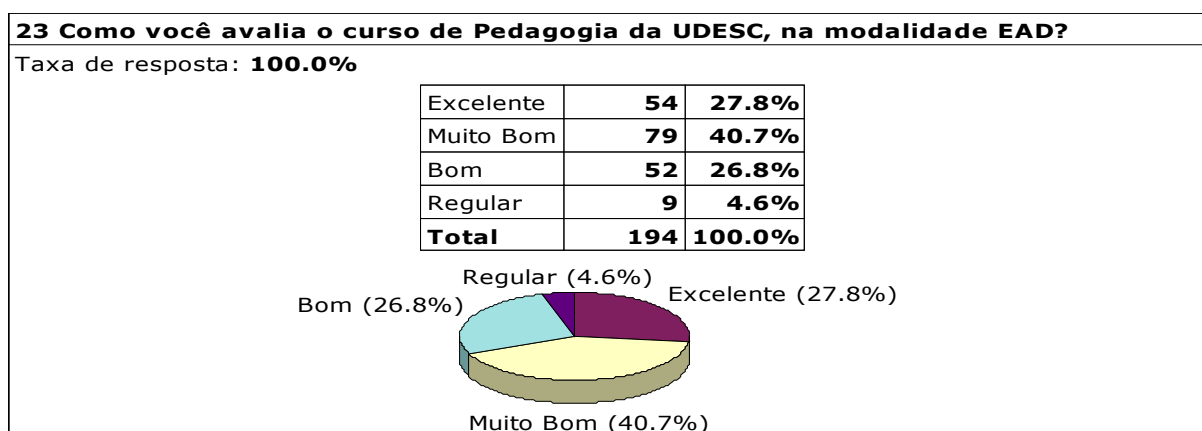
Sobre a avaliação que os estudantes fazem do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, encontramos um quadro bastante favorável com 68,5% de aprovação do curso. Somente 4,6% dos sujeitos entrevistados classificam o curso como regular. Para a E12, ser estudante da modalidade EAD:

É uma experiência excelente, pois já fui acadêmica de curso regular onde os estudos eram mais individualizados com base em apostilas e os professores só se preocupavam em repassar o conhecimento. Na modalidade EAD, além de estudar com o grupo, temos a oportunidade de buscar além da sala da aula.

O relato da E12 aponta para um aspecto importante para a reflexão quando se tenta diferenciar o ensino presencial com as práticas de EAD. Enquanto no ensino presencial a discussão muitas vezes está centrada no papel diretivo do professor como transmissor do conhecimento, na modalidade EAD a discussão passa a centrar-se no papel do sujeito ativo frente ao seu aprendizado. Essa diferenciação aproxima-se muito das discussões apresentadas por Libâneo (1994) sobre as convergências e divergências das Pedagogias Liberais: Tradicional e a Renovada-Progressivista⁴².

⁴² Libâneo destaca que se constituíram historicamente dois grupos de tendências pedagógicas: as liberais e as progressistas. Dentre as pedagogias liberais destaca-se a tradicional, que se sustenta na transmissão oral do conhecimento por parte do professor de modo diretivo, e a renovada-progressivista propõe um papel mais ativo por parte do sujeito.

Gráfico 30



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A quantidade de horas de estudos individuais pode nos dar algumas pistas a respeito da formação de professores realizada na modalidade EAD. Nessa modalidade, pressupõe-se que os estudantes tenham algumas características como autonomia e disciplina. A autonomia é importante, pois permite que o estudante tenha iniciativa para buscar outras possibilidades de construir conhecimento, tornando o seu processo de formação dinâmico e muito mais qualificado. A disciplina também é necessária, pois na modalidade EAD não há interação constante face a face. Se o estudante não for organizado e disciplinado, seu aprendizado poderá ficar comprometido. A E188 manifesta seu gosto de estudar individualmente e, ao mesmo tempo, a preocupação com a qualidade de ensino quando destaca que a modalidade EAD:

É uma experiência válida e muito interessante. Desde muito cedo, gosto de estudar quieta, no meu canto, e para mim está sendo muito bom. Porém, penso muito e chego a me preocupar com a qualidade do curso no que se refere aos alunos/as que não possuem experiência na educação formal e que futuramente estarão lecionando.

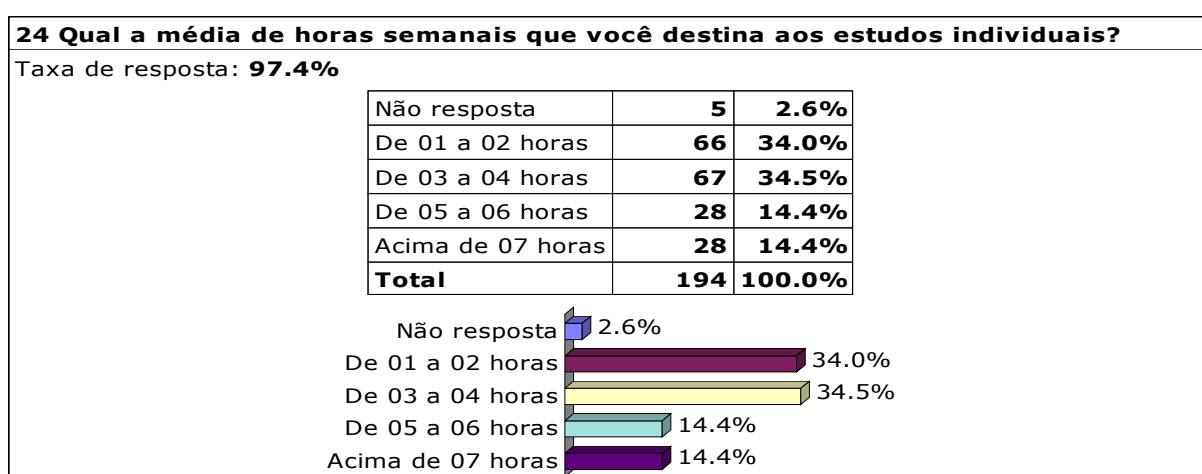
O relato da E188 aproxima-se muito das percepções dos tutores quando enfatizavam que o público a que se destina o curso deveria ter experiência profissional como docente, pois a proposta inicial da UDESC era capacitar os professores em exercício.

Se num curso presencial estuda-se no mínimo 20 horas semanais, desconsiderando as horas destinadas a leituras e tarefas complementares desenvolvidas em casa, os estudantes do curso de Pedagogia da UDESC dedicam-se pouco tempo para estudar, 68,5% afirmam destinar não mais do que 4 horas semanais para estudos individuais, conforme ilustra o gráfico 31. Para a E16, independentemente da modalidade de ensino:

É preciso uma dedicação intensa de cada acadêmico. Qualquer curso, o maior interessado é o acadêmico. O curso a distância, confesso que me surpreendeu, pois é cobrado, reforçado e não podemos negar que é uma ótima oportunidade aos menos favorecidos realizarem o curso superior.

Novamente se responsabiliza o indivíduo pela qualidade do curso e destaca-se que o curso é uma alternativa para os “menos favorecidos” terem acesso ao curso superior.

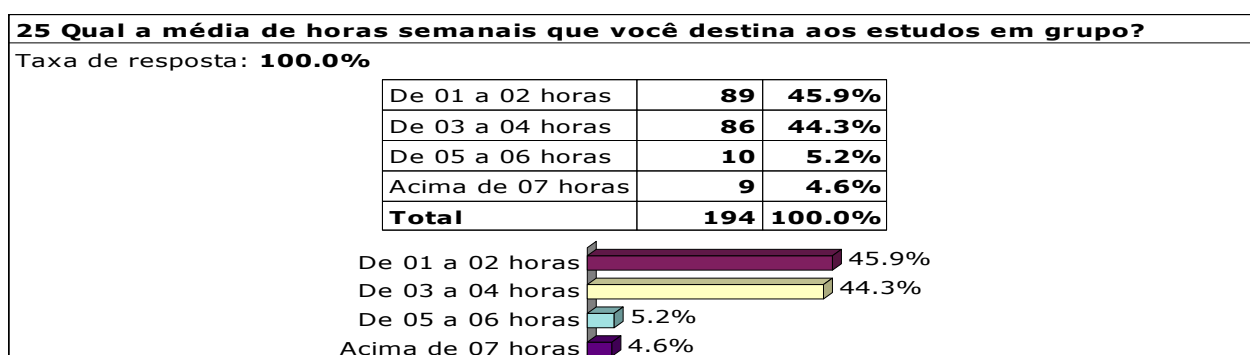
Gráfico 31



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Quando se trata do tempo destinado aos estudos em grupo, esse percentual se altera, pois nos encontro tutoriais a estratégia de ensino adotada pelos tutores é o trabalho de grupo. Mesmo assim, mais de 90% dos entrevistados dizem destinar aos estudos em grupo não mais do que 4 horas semanais e quase a metade dedica de 1 a 2 horas semanais.

Gráfico 32



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O caderno pedagógico é a principal fonte de estudos do curso de Pedagogia da

UDESC. Os tutores manifestaram em suas entrevistas a necessidade de complementá-los com outros materiais. De modo semelhante, os estudantes pesquisados têm a iniciativa de utilizar outras fontes de pesquisa para complementar os estudos. No relato dos tutores entrevistados, os cadernos pedagógicos estão sintonizados com os pressupostos da abordagem histórico-cultural. Para a E84, a experiência como estudante: “É bastante significativa, pois a UDESC e a escola que trabalho, usa a mesma linha de trabalho: a histórico-cultural. Ainda pode e deve melhorar em alguns aspectos como acesso à biblioteca e aulas presenciais”. Ao sintonizar-se a concepção teórica adotada pela universidade e aquela vivenciada no cotidiano da escola de educação básica, é possível construir trocas de experiência que as enriqueçam mutuamente. Outro aspecto destacado pela E84 é a necessidade de acesso à biblioteca e a melhoria das aulas presenciais.

Embora um curso na modalidade EAD não exija a presença diária de seus estudantes, perguntamos aos sujeitos pesquisados sobre a qualidade da estrutura física. Nessa questão encontramos os seguintes resultados: 39,7% destacam que a estrutura física é regular, 45,4% boa, 11,3% muito boa e somente 3,1% classificam como excelente. Somando os percentuais de excelente e muito bom encontramos o percentual de 14,4% de satisfação dos estudantes em relação à estrutura física do pólo de EAD de Criciúma.

A ambiência universitária que também se materializa pela estrutura física é fundamental para qualificar o projeto pedagógico de um curso superior. A qualidade de um curso superior pode ser aperfeiçoada quando se dispõe de biblioteca e laboratórios atualizados que são estruturas mínimas para o funcionamento de uma universidade. A atividade de leitura e de pesquisa realizadas no espaço da biblioteca é fundamental para a formação profissional. Do mesmo modo, num curso na modalidade EAD, é importante que a instituição de ensino superior tenha laboratórios de informática. Nesse sentido, o curso pode utilizar diferentes mídias para ampliar as possibilidades do aprendizado dos estudantes.

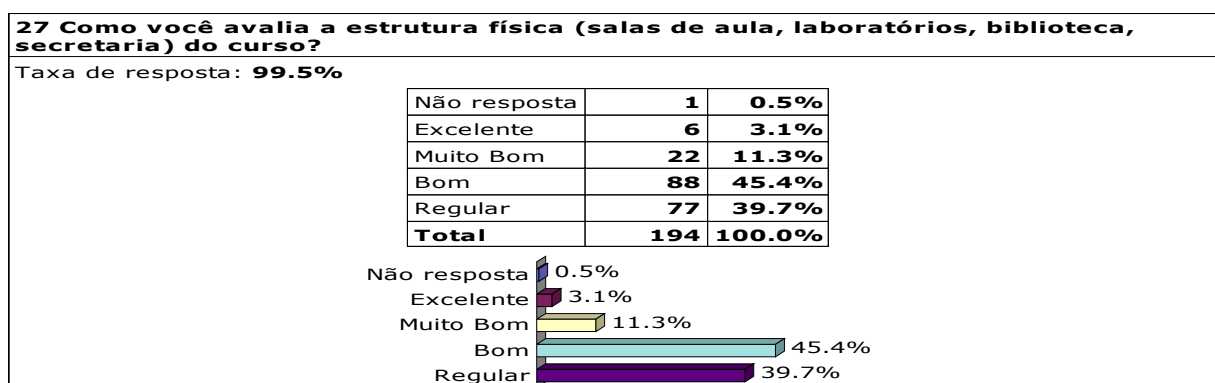
Embora o gráfico 30 tenha demonstrado um alto índice de satisfação dos estudantes em relação ao curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, ou seja, 68,5% o consideram excelente ou muito bom, esse mesmo grau de satisfação não é compatível com o grau de satisfação com a estrutura física do curso, pois apenas 14,4% dos entrevistados avaliam a estrutura física da mesma forma.

Recentemente o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância, o Departamento de Regulação e Supervisão da Educação a Distância e o INEP produziram um documento onde consta um conjunto de requisitos para o credenciamento de pólos de apoio presencial para a EAD. Neste documento (instrumento de avaliação) busca-se coletar

informações *in loco* como dados gerais da instituição responsável e a conveniada, quando houver; a identificação de cursos, habilitações e número de vagas ofertadas.

Além desses requisitos, o instrumento de avaliação também levanta dados sobre os recursos humanos, chefe de secretaria e auxiliares, tutores, chefe de biblioteca e auxiliares, laboratórios de informática com responsável e pessoal responsável pela manutenção. Os equipamentos e material necessário para o funcionamento do pólo também são observados pelos avaliadores externos. A leitura e a análise que fizemos desse documento nos dá indícios de que o MEC como estrutura do Estado está exercendo sua função reguladora frente às práticas de EAD na educação superior na medida em que apresenta critérios para autorização de funcionamento de pólos de EAD nos municípios onde a universidade não tem sede.

Gráfico 33



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

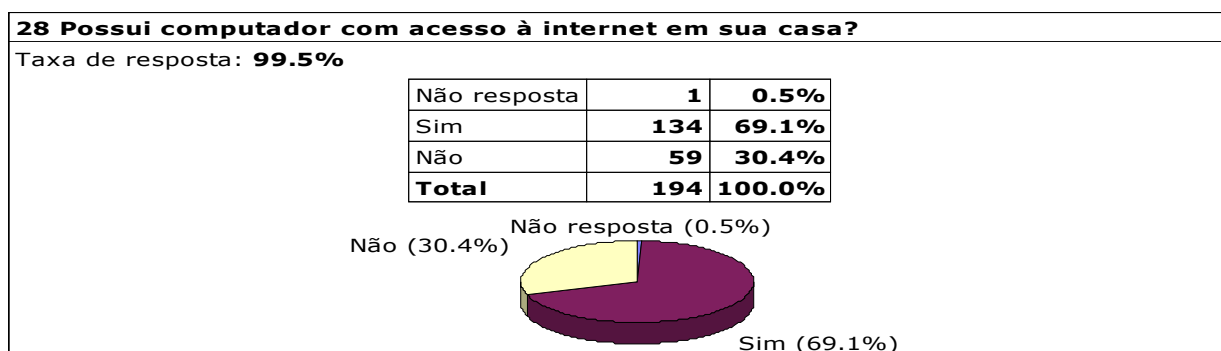
Atualmente o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, utiliza predominantemente o material impresso como recurso didático, que de certa forma é limitado, tendo em vista as possibilidades de utilização da Internet. Embora os tutores entrevistados tenham enfatizado em seus relatos que os estudantes não possuem computador e conseqüentemente acesso à Internet, o gráfico abaixo contrapõe as percepções apresentadas. Talvez possuir computador com acesso à Internet não signifique que os estudantes os utilizem, o que pode levar os tutores a acreditarem que não há acesso a esses recursos tecnológicos. A E4 assim manifesta-se:

No começo era muito bom, depois que ficou gratuito as coisas pioraram, o descaso é muito grande. Estamos estudando em lugares que não somos bem recebidos, não temos direito a nada, nem a ver as provas depois de corrigidas, só se pedirmos por um documento. Não temos direito a laboratório de informática sabendo que na maioria das vezes os alunos desta modalidade não possuem computador em casa.

A comparação entre ensino gratuito e ensino privado emerge no relato da E4,

sobretudo quando enfatiza que depois da gratuidade as dificuldades em termos de acesso, recursos e espaços físicos aumentaram. Reproduz o discurso dos tutores entrevistados ao dizer que a maioria não possui computador em casa, fato que não se comprova com os dados apresentados no gráfico abaixo.

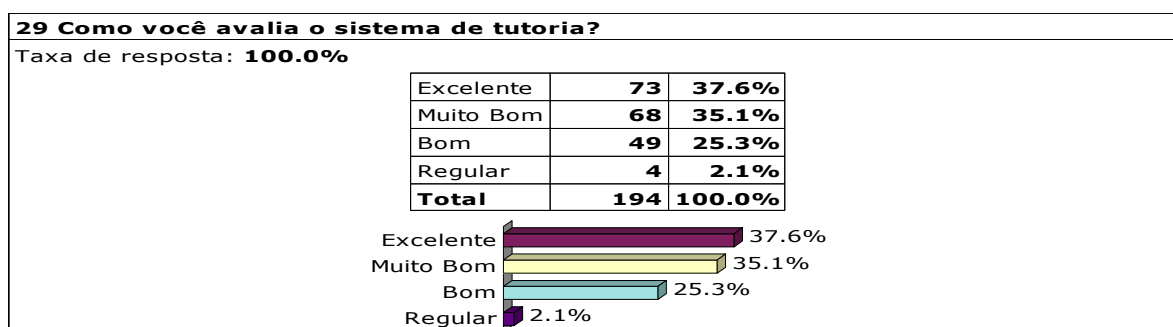
Gráfico 34



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O sistema de tutoria desenvolvido no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, é bem avaliado pelos estudantes. O gráfico 35 demonstra que 37,6% dos entrevistados consideram o sistema de tutoria como excelente e 35,1% muito bom. Embora os tutores entrevistados tenham manifestado em seus relatos as diversas dificuldades encontradas no processo de tutoria, somente 2,1% consideram o sistema de tutoria como regular. Os dados aqui apresentados demonstram um alto índice de satisfação dos estudantes em relação ao trabalho desenvolvido pelos tutores.

Gráfico 35

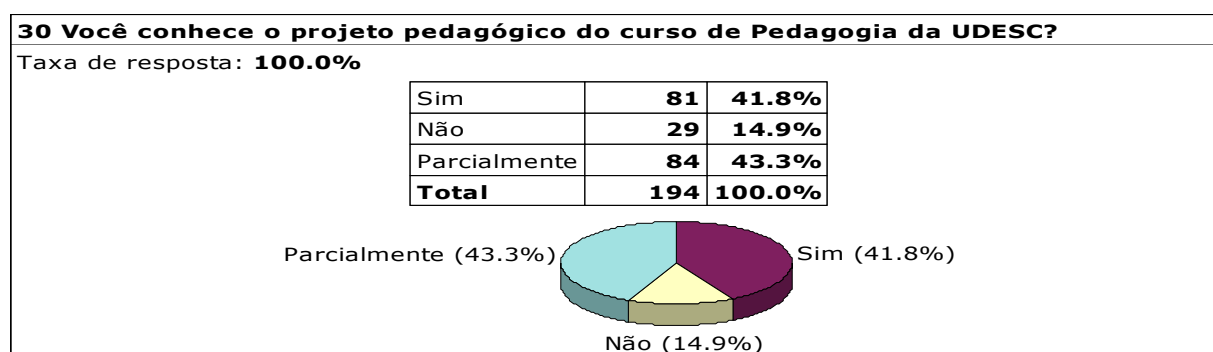


Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A consolidação de um projeto pedagógico passa necessariamente pelo conhecimento e

envolvimento, principalmente dos tutores e estudantes. Quando perguntamos aos sujeitos pesquisados sobre o conhecimento do projeto pedagógico encontramos o seguinte resultado: 41,8% destacam que conhecem, 14,9% não conhecem e 43,3% informam que conhecem parcialmente. Esses dados indicam a necessidade do curso oportunizar espaços de apresentação e discussão coletiva do projeto pedagógico sob pena dos tutores e estudantes “não se verem” como sujeitos desse processo. Essa dificuldade de “se ver” no projeto pedagógico dificulta o comprometimento do estudante com o curso e também com o seu processo de aprendizagem.

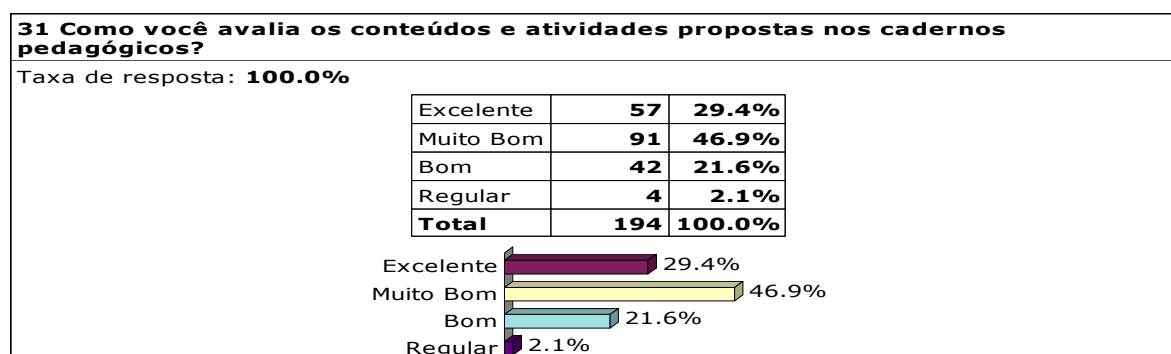
Gráfico 36



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

No caso do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, o projeto pedagógico manifesta-se sobretudo pelo caderno pedagógico. Além disso, os manuais do tutor e do estudante apresentam as orientações didático-pedagógicas que estabelecem os pressupostos teóricos assumidos pelo curso. Os tutores, em especial, têm mais possibilidades de conhecer o projeto pedagógico, pois todos participaram do curso de capacitação antes de iniciarem suas atividades de tutoria.

Gráfico 37



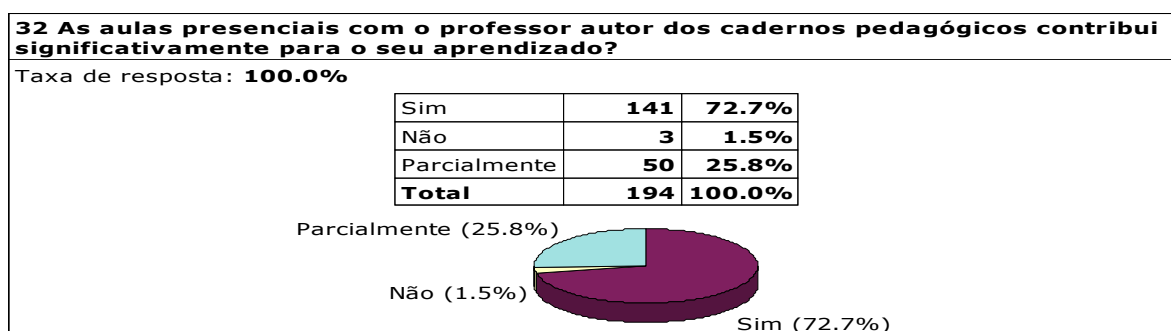
Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Num curso na modalidade EAD deve-se observar a qualidade do material didático trabalhado, uma vez que há poucas possibilidades de interação face a face. Embora os estudos e pesquisas sobre práticas pedagógicas em EAD têm demonstrado que há uma multiplicidade de possibilidades de utilizar as diversas mídias para facilitar a interação, no caso da UDESC predominam as mídias convencionais como material impresso e vídeos. Se na modalidade EAD prevalece a necessidade da auto-aprendizagem, os conteúdos e as atividades propostas deveriam ser desafiadores para que os estudantes se sintam motivados para construir conhecimentos e não desistam de continuar seus estudos.

Os conteúdos e atividades propostas nos cadernos pedagógicos são bem avaliados pelos sujeitos pesquisados. 29,4% informam que tanto eles quanto as atividades são excelentes e 46,9% muito bom. A E68 acrescenta que: “Os cadernos são ricos em matéria de conteúdos. Os encontros presenciais são maravilhosos. O curso está me realizando em matéria de conhecimentos e aprendizagens”. Apenas 2,1% enfatizam que os conteúdos e atividades são regular, o que também reafirma as percepções favoráveis aos cadernos pedagógicos manifestadas pelos tutores entrevistados. Contudo, para a E97: “Em algumas disciplinas você consegue entender e até se entrega com vontade. São poucas as vezes que acontece isso. É muito complicado e, às vezes, chega a desanimar”.

Tanto o relato da E68 quanto da E97 nos desafia a pensar sobre as dificuldades de formar professores autônomos no sentido de serem autores de sua prática pedagógica. De modo geral, os professores ainda são “guiados” pelo livro didático e, na modalidade EAD, os tutores são também “dirigidos” pelo caderno pedagógico, o que contribui ainda mais para dificultar a formação de professores com autonomia. Se os tutores manifestaram que em algumas disciplinas tiveram dificuldades de trabalhar por não dominarem todos os conteúdos, os estudantes também podem ter essa dificuldade de compreender os conceitos de alguns cadernos.

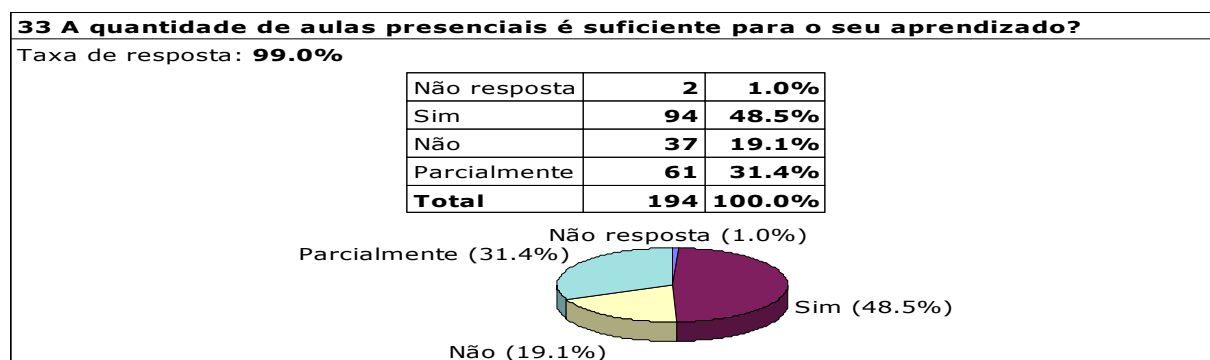
Gráfico 38



O curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, conta com dois encontros presenciais como o encontro tutorial e o encontro presencial com o professor da disciplina. O primeiro acontece semanalmente e o segundo acontece mensalmente. Geralmente nos encontros presenciais o professor que vem trabalhar com os estudantes é o próprio professor da disciplina que, é também autor ou co-autor do caderno pedagógico para contribuir para o aprendizado dos estudantes.

Nesse aspecto, 72,7% destacam que os encontros presenciais com o professor autor do caderno pedagógico contribuem significativamente para o seu aprendizado, 25,8% apontam que contribuem parcialmente e apenas 1,5% dizem que não contribuem. Mesmo com as dificuldades apresentadas pelos tutores entrevistados quanto ao comprometimento dos estudantes com as leituras do caderno pedagógico e a participação nos encontros presenciais, os estudantes manifestam-se muito favoráveis aos espaços presenciais de interação. A E14 destaca que: “A experiência está sendo ótima. Procuro aproveitar ao máximo as aulas e me aprofundar com outras fontes de pesquisa. Se o aluno não se empenhar, não consegue adquirir um bom conhecimento”.

Gráfico 39



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Sobre a quantidade de aulas presenciais encontramos os seguintes resultados: 48,5% destacam que a quantidade de aulas presenciais é suficiente, 19,1% informam que não e 31,4% enfatizam que parcialmente. Os dados aqui apresentados indicam que ampliar o número de aulas presenciais poderia potencializar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Esta mesma necessidade foi apontada pelos tutores entrevistados na medida em que os encontros presenciais fortalecem a interação social. Nos relatos abaixo apresentados, os sujeitos pesquisados destacam que a experiência como estudante da modalidade EAD possibilita o desenvolvimento da autonomia:

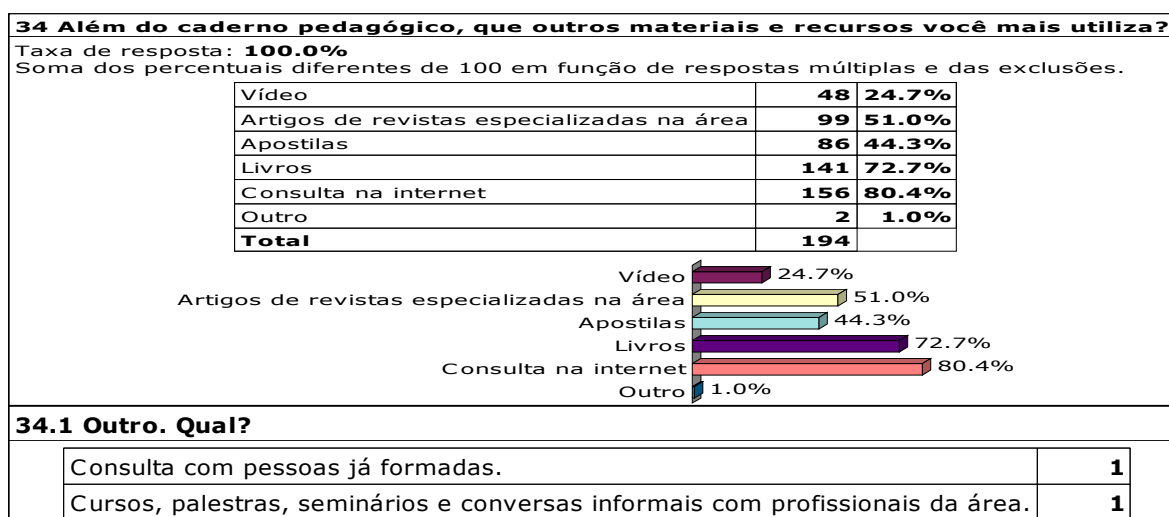
A experiência foi de grande importância, já que nos **instiga à busca do conhecimento**, nos permitindo **ser mais autônomas e comprometidas com a aprendizagem**. (E190)

A **experiência está sendo muito boa**, pois **aprendi a estudar sozinha com autonomia**. (E29)

Acredito que estou aprendendo muito mais, pois **o ensino a distância nos proporciona uma maior responsabilidade com os estudos**. (E51)

Os relatos da E190, E29 e E51 fornecem indicativos de como o projeto pedagógico do curso de formação de professores pode regular o comportamento de seus estudantes. As expressões grifadas pelo autor podem ser exemplos desse processo de regulação. No caso da modalidade EAD, o processo fica muito centrado na postura do estudante, sobretudo quando se destaca a questão da autonomia, ou ainda se buscamos inspiração nas teorizações de Foucault, no governo de si.

Gráfico 40

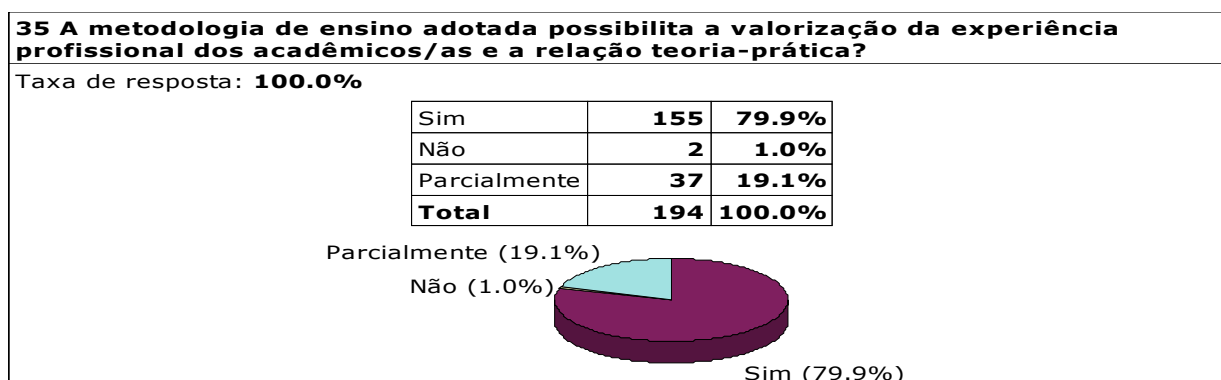


Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Buscamos nesta pesquisa também identificar outros materiais e recursos utilizados pelos estudantes para o aperfeiçoamento de suas aprendizagens. Encontramos os seguintes resultados: 80,4% destacam que utilizam a Internet como fonte de pesquisa. 72,7% utilizam livros para complementar seus estudos, 51% artigos de revistas especializadas da área e 44,3% apostilas. Somente 24,7% utilizam os vídeos para complementar seus estudos. O percentual de 24,7% de estudantes que complementam seus estudos com vídeos se diferencia

substancialmente dos 80,4% de estudantes que consultam a Internet. Para a E186, a modalidade EAD é “uma forma de educação que **dá liberdade para o educando fazer sua própria hora em relação aos estudos**. A mediação do conhecimento se faz através dos cadernos pedagógicos, tutoria, professor e a busca na Internet, entre outros”.

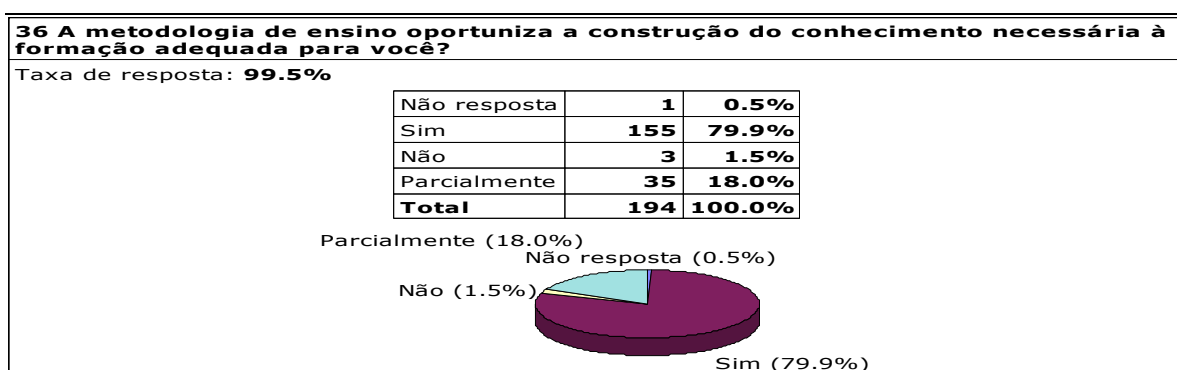
Gráfico 41



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A metodologia de ensino pode nos permitir verificar se um curso na modalidade EAD contribui efetivamente para a formação de professores. Neste caso, nos interessa também saber se esta metodologia valoriza a experiência profissional e a relação teoria-prática, uma vez que o curso de Pedagogia da UDESC era destinado inicialmente à formação de professores em serviço. O gráfico 41 demonstra que 79,9% dos sujeitos pesquisados informam que sim, 19,1% parcialmente e 1% destacam que não. Na perspectiva da E189, a experiência como estudante na modalidade EAD está “sendo muito gratificante e o fator principal deste curso é a metodologia que valoriza a experiência, a relação teoria e prática, o caderno pedagógico também é muito bom”.

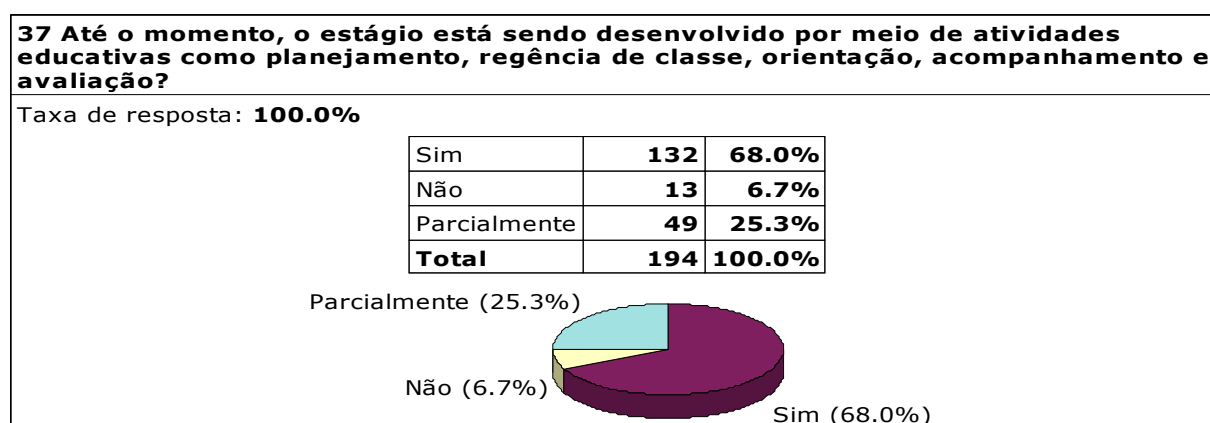
Gráfico 42



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

O processo de construção de conhecimentos é permeado por múltiplas relações que lhe dão sentido. No contexto educacional, a metodologia de ensino assume papel central, principalmente quando o curso é ofertado na modalidade EAD. Quando há poucas possibilidades de interação face a face, é recomendável que os momentos presenciais potencializem os processos interativos por meio de metodologias de ensino que oportunizem o sujeito agir sobre o objeto de conhecimento e, com isso, construir conhecimentos. O gráfico 42 revela que 79,9% avaliam que a metodologia de ensino oportuniza a construção do conhecimento enquanto que apenas 1,5% destaca que não.

Gráfico 43



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

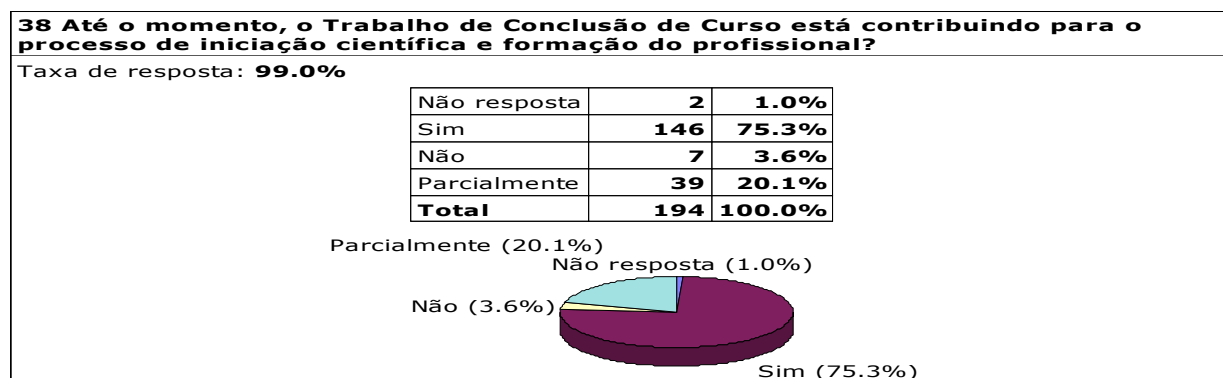
Genericamente, as atividades de estágio se constituem como processos formativos onde se estabelece concretamente a relação teoria e prática. É por meio dessas atividades que o estudante em formação exercita a atividade de reflexão e de diagnóstico da realidade onde irá atuar, planejando e executando seu projeto de estágio na forma de regência de classe. Para tanto se faz necessário o acompanhamento, a orientação e a avaliação permanente por parte da instituição formadora e, ao mesmo tempo, da escola-campo que recebe os estagiários.

O trabalho compartilhado entre a universidade e a escola-campo possibilita que os futuros professores tenham uma formação acadêmica de melhor qualidade. As pesquisas que tratam da formação de professores (TARDIF, 2003) têm colocado em discussão a necessidade de ampliar as possibilidades de diálogo entre universidades e escolas de educação básica.

Sobre as atividades de estágio, 68% destacam que o estágio está sendo desenvolvido a contento e 6,7% dizem que não. O percentual de 25,3% de entrevistados que destacaram que o estágio contribui parcialmente para sua formação profissional pode indicar que os estudantes que já atuam como docentes possam não ver muito sentido em estagiar,

principalmente se a articulação teoria e prática não contribuir para ressignificar o trabalho desenvolvido.

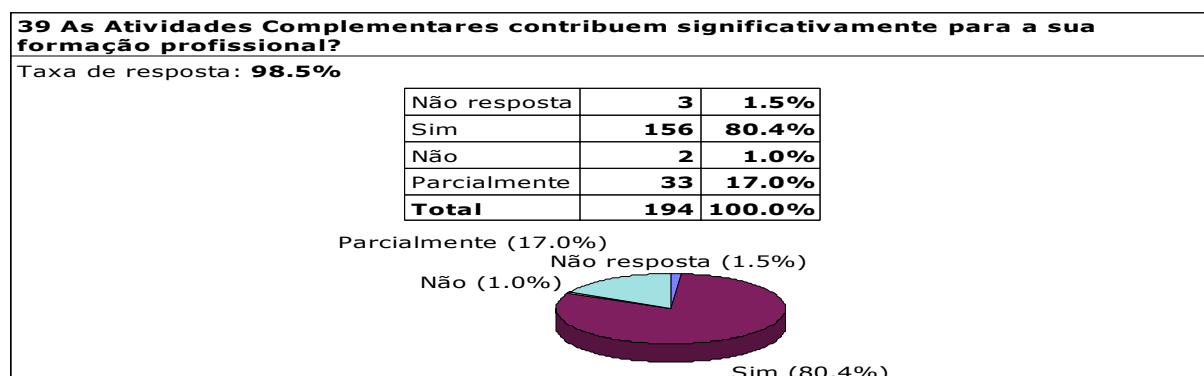
Gráfico 44



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso como atividade educativa que promove a iniciação científica e a formação profissional, 75,3% dos sujeitos entrevistados destacam que sim, 20,1% parcialmente e 3,6% que não. Apesar dos tutores entrevistados terem apontado algumas dificuldades para o desenvolvimento do TCC, como: dificuldades de leitura e escrita por parte dos estudantes, excesso de alunos por turma e a angústia produzida pelo sentimento de que não podem fazer uma boa orientação por não dominarem “todos” os conteúdos necessários; os estudantes avaliam que este componente curricular contribui para o processo de iniciação científica e a sua formação profissional.

Gráfico 45



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, houve uma significativa ampliação de possibilidades de arquiteturas curriculares tomando por

base a chamada flexibilização curricular. Nesse aspecto, essas diretrizes estabelecem como um dos componentes curriculares obrigatórios para a formação de professores as atividades complementares. Busca-se com as atividades complementares ampliar as possibilidades de construção de conhecimentos dos estudantes por meio de várias atividades que podem envolver ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, Moraes (2003) adverte que a ênfase na prática evidenciada nas diretrizes curriculares para a formação de professores pode representar o “recoo da teoria educacional” tanto pelo aproveitamento da experiência para minimizar a formação inicial como pela possibilidade dos estudantes “consumirem” conhecimentos pela certificação barateada e aligeirada.

Quando perguntamos aos sujeitos pesquisados se estas atividades contribuem significativamente para sua formação profissional, encontramos o seguinte resultado: 80,4% dizem que sim, 17% parcialmente e 1,5% destacam que não. Enquanto a grande maioria dos estudantes enfatiza a positividade das atividades complementares para sua formação profissional, os tutores questionaram a importância desse componente curricular, principalmente pelos caminhos que alguns estudantes tomam para conseguir a certificação necessária ao cumprimento da carga horária.

Conforme relato dos tutores entrevistados os estudantes apresentam o certificado de curso de extensão para validá-lo como carga horária do componente curricular Estudos Independentes. O registro desse componente curricular se dá inicialmente pela montagem de processo e posteriormente são validados ou não pela análise e digitação no sistema acadêmico. Para se ter uma idéia do volume de processos digitados, o relatório de atividades do CEAD (2007, p. 29) demonstra que nos meses de fevereiro, março e abril de 2007, foram efetivados no sistema acadêmico 8656 processos.

Gráfico 46



A avaliação pode contribuir para o aperfeiçoamento do projeto pedagógico de curso, principalmente quando é realizada de modo sistemático ao longo do processo. Ao perguntarmos aos sujeitos pesquisados se o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, propicia espaços de avaliação, encontramos os seguintes resultados: 59,8% destacam que sim e apenas 9,8% informam que não. A exemplo de outros pontos de reflexão apresentados neste capítulo, aqui também se manifesta uma diferenciação das percepções de tutores e estudantes acerca dos momentos de avaliação vivenciados no curso. Enquanto os estudantes destacam nas respostas do questionário que existem esses momentos de avaliação, os tutores entrevistados enfatizaram que sentem a necessidade de fazer avaliações e participar da definição dos encaminhamentos necessários ao aperfeiçoamento do projeto pedagógico. Talvez os estudantes não se percebam tão co-responsáveis quanto os tutores pela avaliação do projeto pedagógico do curso.

Gráfico 47



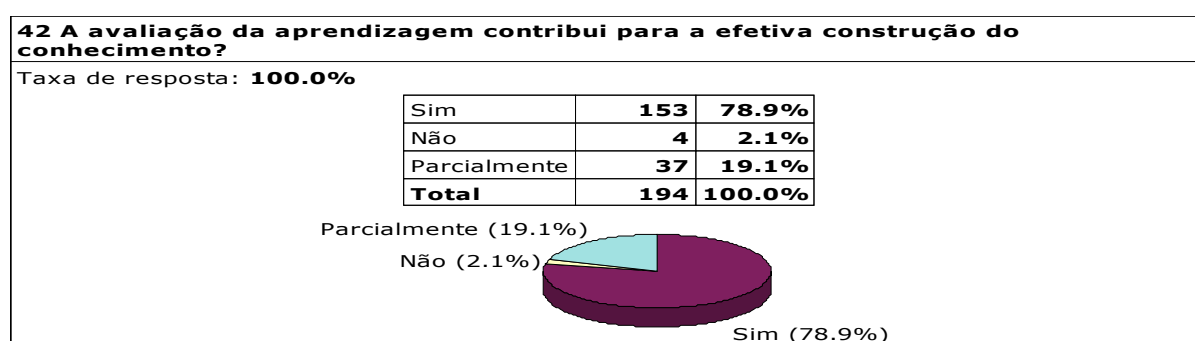
Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Quando perguntado sobre se as avaliações aplicadas com os estudantes do curso de Pedagogia, na modalidade EAD, estavam de acordo com as atividades propostas pelo tutor e caderno pedagógico, 75,8% destacaram que freqüentemente, enquanto que 2,1% raramente. Isto se deve à centralidade que o caderno pedagógico ocupa no curso, já destacado anteriormente pelos tutores entrevistados. A dificuldade dos tutores exercerem sua autonomia para construir outras atividades mediadoras pela centralidade que o caderno pedagógico ocupa é reafirmada pelos estudantes no que tange à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Os instrumentos de avaliação mais utilizados são as provas mensais (geralmente uma para cada disciplina), trabalhos individuais e em grupo e a auto-avaliação.

No Centro de Educação a Distância da UDESC há um setor que trata especificamente

dos processos avaliativos realizados na forma de provas presenciais. No relatório de atividades do CEAD (UDESC, 2007, p. 34) encontramos a descrição da reprodução e distribuição de provas: “a) formatação, edição e reprodução das avaliações; b) embalagem, protocolo e distribuição para os núcleos; c) armazenamento e recuperação dos modelos de avaliação; d) leitura ótica dos gabaritos das provas”.

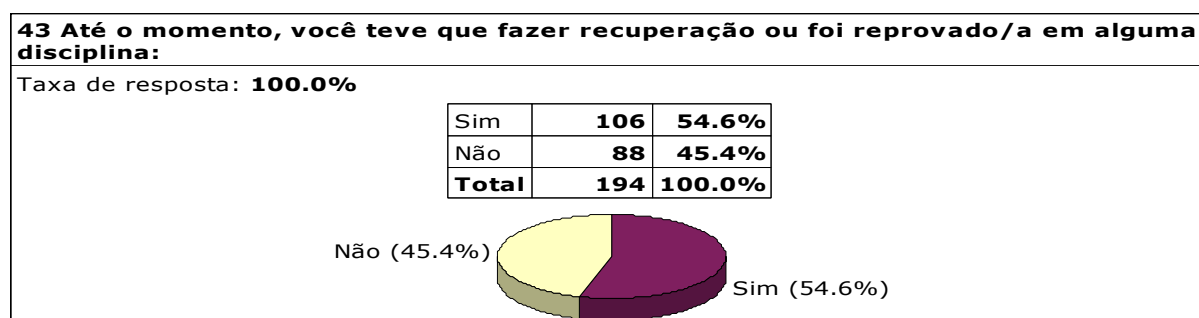
Gráfico 48



Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

A avaliação é um dos componentes do processo ensino-aprendizagem e por isso, também foi objeto de questionamento no instrumento de pesquisa que aplicamos com os estudantes do curso de Pedagogia. O gráfico 48 demonstra que 78,9% indicam que a avaliação contribui para a construção do conhecimento, enquanto que 2,1% destacam que não. Outro aspecto importante a ser observado é que mesmo com um percentual de 78,9% de estudantes que entendem que os instrumentos de avaliação são compatíveis com a efetiva construção dos conhecimentos, os tutores entrevistados destacaram em seus relatos que uma das maiores queixas dos estudantes em relação ao curso são as práticas avaliativas, principalmente as provas.

Gráfico 49

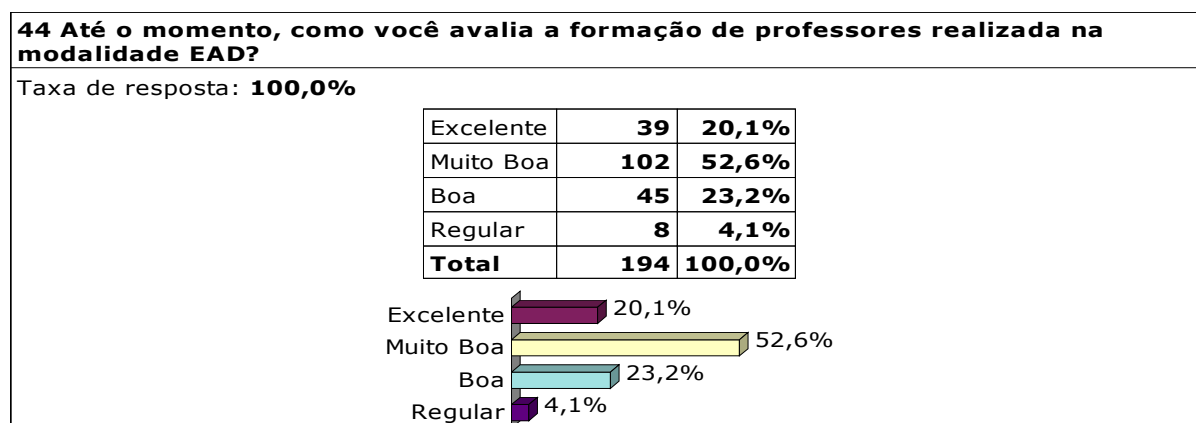


Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Ainda sobre o processo de avaliação realizado, mais da metade destacaram que já reprovaram ou ficaram em recuperação em alguma disciplina e 45,4% informaram que não. Para a E55: “O ensino a distância é bastante abrangente, basta a vontade de cada aluno. Acho que a EAD deveria avaliar melhor seu aluno, pois temos que estar consciente do tipo de profissional está se formando”.

O alto índice de reprovação e recuperação dos estudantes pode estar atrelado a uma série de dificuldades que os próprios tutores entrevistados destacaram: problemas de leitura e escrita, falta de comprometimento e motivação por parte de alguns estudantes, leitura superficial dos cadernos pedagógicos, baixa frequência e participação nos encontros tutoriais. No relato da E152 é explicitada a necessidade do estudante da modalidade EAD comprometer-se com o seu aprendizado: “No começo achei que seria fácil, mas descobri ao longo do curso que se tivesse feito um curso presencial não teria que estudar tanto. Na modalidade a distância, precisamos utilizar muito a pesquisa e a leitura”.

Gráfico 50

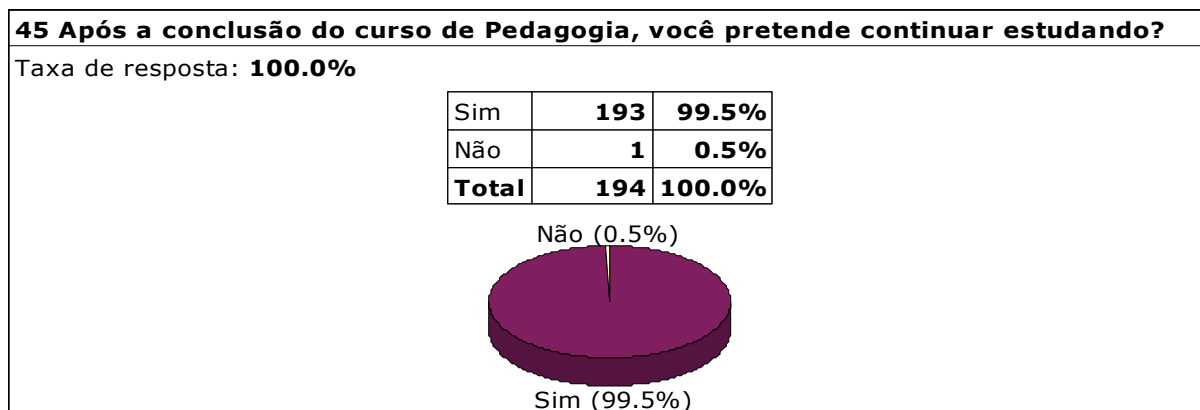


Fonte: Banco de dados do pesquisador - 2007.

Outro aspecto que abordamos no questionário aplicado junto aos estudantes foi a avaliação que eles faziam do Curso de Pedagogia, na modalidade EAD, e encontramos os seguintes resultados: 52,6% avaliam a formação de professores como muito bom, 23,2% como bom e 20,1% como excelente. O relato da E88 destaca que o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD: “É muito bom, onde aprendemos de uma forma mais individual sem deixar de participar dos grupos. Os horários são bem flexíveis e a gratuidade do curso possibilita que muitas pessoas possam estudar e se especializar. Exige muita força de vontade”. De modo complementar, as reflexões apontadas pela E94 colocam num mesmo patamar os cursos presenciais e os cursos na modalidade EAD: “É uma formação igual

qualquer outra faculdade de nível superior. Não deixa nada a dever a outras instituições. Penso que sei tanto quanto ou mais que os alunos de outros cursos superiores”.

Gráfico 51



Fonte: Banco de dados do pesquisador – 2007.

Perguntamos aos sujeitos pesquisados se os mesmos pretendiam continuar estudando e 99,5% informaram que sim, enquanto 0,5% disseram que não. Esse dado pode nos indicar que os estudantes do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, compreendem a docência como um processo permanente de construção que passa necessariamente pela continuidade dos estudos.

Os dados aqui descritos nos permitem inferir que de modo geral os estudantes fazem uma avaliação muito positiva do curso que realizam. Enquanto os tutores entrevistados manifestaram em diferentes momentos as contradições e dificuldades da EAD como modalidade de ensino destinada à formação de professores, os estudantes manifestam alto índice de satisfação com o curso realizado.

Alguns aspectos merecem destaque no que se refere ao perfil e às percepções dos estudantes acerca de sua formação, na modalidade EAD. Há 52,6% de estudantes já atuam como docentes na educação básica, o que favorece a apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Do total de entrevistados, 68,6% procuraram o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, pela necessidade de melhoria e ascensão profissional e 75,8% pela flexibilidade de horários. O percentual de 65,5% dos entrevistados afirmam que não estão cursando Pedagogia na modalidade presencial pela exigência da presença nas aulas todos os dias e 54,1% pelo custo da mensalidade. Sobre a qualidade de ensino, 68,5% avaliam positivamente o curso e 72,7% reconhecem que o sistema de tutoria

contribuiu para o seu aprendizado.

O tempo dedicado aos estudos individuais se diferencia dos tempos estabelecidos em um curso presencial. Enquanto no ensino presencial os estudantes estudam no mínimo 20 horas semanais considerando 4 horas diárias de aula, no curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD, 68,5% estudam até quatro horas por semana. No caso dos estudos em grupo 90,2% estudam até 4 horas. O processo ensino-aprendizagem se constitui a partir de múltiplas interações que os sujeitos estabelecem consigo e com os outros tomando como ponto de partida a história de vida de cada um. Essas interações são constituídas e reconstituídas pelo diálogo e pela reflexão que requer certo tempo para aprimorar-se. Desse modo, os estudantes da modalidade EAD podem ter um obstáculo a mais no aprendizado que é o aligeiramento de seus processos formativos.

Outras dificuldades também se fazem presentes como a falta de laboratórios de informática no pólo da UDESC de Criciúma. Embora o gráfico 34 tenha demonstrado que 69,1% dos entrevistados possuam computador com internet em casa, os tutores destacam que o aprendizado e uso das tecnologias é tímido pelo fato dos estudantes não terem acesso. Contudo, 30,4% dos entrevistados manifestam no mesmo gráfico, que não possuem computador com acesso a internet. Já destacamos que a modalidade EAD pode ser desenvolvida em diferentes formatos. No caso do curso investigado, apesar de se destacar que o curso se propõe a utilizar diferentes tecnologias, a partir das entrevistas realizadas com os tutores e os dados levantados pela aplicação do questionário, observou-se que o principal material utilizado é o caderno pedagógico. Apesar de todo o esforço da UDESC em produzir outros artefatos pedagógicos como os vídeos, ambiente virtual, o que predomina é a utilização do material impresso.

Os cadernos pedagógicos também são bem avaliados pelos estudantes com o percentual de 76,30%, assim como as aulas presenciais, com o percentual de 72,7%. Há 79,9% dos estudantes que destacam que a metodologia utilizada no curso valoriza sua experiência e se facilita a relação teoria-prática como subsídios para a construção do conhecimento. De modo semelhante os estágios, TCC e as atividades complementares também são bem avaliadas pelos estudantes com os respectivos percentuais: 68%, 75,3% e 80,4%.

Quanto aos processos avaliativos realizados no curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD, a análise se deu a partir de dois pontos, a saber: a avaliação do curso como um todo e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Sobre o primeiro ponto 59,8% informam que existem momentos de avaliação do curso. Todavia, os tutores entrevistados

informaram em seus relatos que haveria a necessidade da UDESC oportunizar momentos de discussão e planejamento das atividades, o que requer uma avaliação diagnóstica do curso para reorientar seus projetos.

No que tange a avaliação do processo ensino-aprendizagem 75,8% destacam que freqüentemente as avaliações estão de acordo com a metodologia de ensino utilizada pelo tutor e os pressupostos teóricos materializados nos cadernos pedagógicos. Essa necessária sintonia entre a metodologia de ensino, os pressupostos teóricos dos cadernos pedagógicos e as avaliações realizadas pode contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento dessas práticas no curso, principalmente se houver iniciativas institucionais para tanto. Do total dos entrevistados, 78,9% afirmam que a avaliação contribui para a efetiva construção do conhecimento, enquanto que 54,6% já reprovaram ou ficaram em recuperação. Outro ponto que merece destaque é o percentual de 72,7% dos entrevistados que avaliam positivamente a formação de professores realizada na modalidade EAD.

O percentual de 99,5% manifesta o movimento de seguir aprendendo, o que pode indicar que esses estudantes pretendem buscar continuamente sua profissionalização. A ênfase na formação continuada em prejuízo da formação inicial também se faz presente no curso investigado, seja pelo seu aligeiramento materializado pelos tímidos espaço-tempos presenciais. A estrutura física é um dos aspectos apresentados pelos estudantes como negativo representado, pelo percentual de 39,7%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma tese de doutorado não é tarefa fácil, mas necessariamente todos os nossos projetos precisam ser concluídos, embora esta conclusão não signifique o “fim”. Trata-se, pois, de um exercício de sistematização onde retomamos o processo de pesquisa desde sua origem e sinalizamos outras possibilidades de estudos que podem desdobrar-se desta tese, ou seja, um texto sempre emerge de outros textos e engendra novas produções.

A única certeza que temos é a de que estamos reelaborando continuamente novas significações sobre a realidade a partir dos desafios que ela nos impõem. Portanto, concluir um trabalho, ainda que momentaneamente, produz um sentimento de vazio, de falta, de incompletude; por acreditarmos na provisoriedade de nossas compreensões. Talvez resida aí o grande desafio de concluir um trabalho. O que eram apenas idéias, projetos, sonhos, interrogações se materializam em uma tese de doutorado, que, uma vez explicitada, deixa de ser apenas uma produção do autor e passa a ser socializada. Nesse processo de socialização de conhecimento, nosso trabalho será lido, criticado, questionado, avaliado e poderá ser utilizado como subsídio para a produção de novos estudos.

Discutir a formação de professores na modalidade EAD é no mínimo um desafio, uma vez que essa temática nos coloca em solo movediço. A EAD ainda está em processo de implementação nos cursos de graduação no Brasil e, portanto, há discursos e práticas em movimento que saem em defesa da EAD e também aqueles que se colocam contrários a essa modalidade de ensino para a formação profissional. Nesse contexto, é importante lembrar que o processo de investigação implica fazer escolhas e renúncias, nem sempre fáceis de serem assumidas. As escolhas e renúncias que fazemos ancoram-se em concepções que construímos ao longo da nossa existência, uma vez que cada pesquisador define as trilhas pelas quais irá seguir para o desenvolvimento dos seus estudos. Somente aquilo que “nos toca” (LARROSA, 2002) passa a ser objeto de nossas pesquisas. As práticas de pesquisas são, portanto, experiências que nos constituem, que nos afetam e que nos mobilizam na direção da produção do conhecimento.

Quando nos propusemos a analisar as percepções de tutores e estudantes a respeito de seus processos de formação no curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, pretendíamos mostrar as fragilidades desse modelo de formação, ou seja, olhar o curso por dentro, dando voz aos seus principais atores para identificar as contradições ali colocadas. As novas reconfigurações das políticas de formação de professores motivadas por princípios neoliberais materializadas na ênfase da formação continuada em detrimento da formação

inicial, organização curricular por competências, aligeiramento de alguns processos formativos, expressiva expansão da oferta de educação superior e nos mecanismos de (des) regulamentação – nos davam elementos para analisar criticamente a formação de professores realizada na modalidade EAD. Buscávamos a partir desse conjunto de elementos compreender a modalidade EAD como possibilidade de formação inicial de professores, tomando como referências as percepções dos tutores, dos estudantes e as contribuições dos teóricos que investigam esta temática.

Todavia, ao iniciar os primeiros contatos com estudantes e tutores não perdemos de vista nossos anseios iniciais, mas nos tornamos mais sensíveis à temática, na medida em que permitíamos ser “tocado”, pela experiência de pesquisar. Ao iniciar a coleta de dados, as contradições foram se tornando cada vez maiores. O quadro teórico não dava conta de responder às exigências da prática que se modifica constantemente. Foram necessárias diversas “idas e vindas” entre o empírico e o teórico, para que pudéssemos tentar compreender a complexidade que a temática formação de professores, na modalidade EAD, impõe. Esse processo nos permitiu reconstruir novos sentidos e significados para o estudo que a par e passo íamos desenvolvendo. Do mesmo modo, o mapeamento de autores que tratam da temática e da rede de conceitos que a constitui foi fundamental para ampliar nossas possibilidades de compreensão dos achados desta pesquisa.

Em vários momentos da pesquisa nos perguntávamos no que acrescentaria nossa tese de doutorado para ampliar os estudos sobre a formação de professores uma vez que, além de desnaturalizar o vivido, a pesquisa pode trazer contribuições para pensar criticamente o presente. Ao mesmo tempo, não pretendíamos dar um caráter utilitarista e prescritivo para o estudo.

Nossa pesquisa resgata parte das reflexões apontadas pelos pesquisadores do campo da educação da década de 80 do século XX que faziam a crítica ao modelo tecnicista. O Tecnicismo prioriza a racionalidade técnica em prejuízo da formação do professor intelectual comprometido politicamente com a construção da cidadania e com a possibilidade de minimização das desigualdades sociais. No modelo tecnicista, implantou-se o ensino por módulos, que contribuiu para a fragmentação do conhecimento e do trabalho do professor; diminuindo sua autonomia e dificultando a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, principalmente nos cursos técnico-profissionalizantes. Verificamos a partir das entrevistas realizadas que há características desse modelo pedagógico que se mantêm no curso investigado, seja pela uniformização das práticas dos tutores, seja pela divisão do trabalho (quem produz e quem utiliza o caderno pedagógico), seja pela centralidade dos

processos avaliativos baseados nos materiais instrucionais. De modo complementar, este estudo reafirma que as políticas educacionais brasileiras estão alinhadas aos interesses do capital manifestado pelos ditames de organismos internacionais. Nessas políticas, os professores passam a ser protagonistas das reformas educacionais na medida em que precisam ser formados para formar os sujeitos para o mundo do trabalho. Os professores são chamados para reformar a educação pela reforma de sua formação em busca da “profissionalização”. Todavia, esse protagonismo não garante aos professores a possibilidade de participarem efetivamente dos processos de reforma educacional e profissionalização docente. A profissionalização pode ser compreendida como um “slogan” (CONTRERÁS, 2002) que cria consensos e “esconde diferentes pretensões e significados” e, ao mesmo tempo, pode regular os saberes e fazeres dos docentes em processo de formação. Portanto, é oportuno que essas práticas continuem sendo investigadas por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, sobretudo por aqueles vinculados ao campo da educação.

Genericamente, as universidades também passam a responder aos ditames de organismos internacionais na medida em que materializam acriticamente no seu interior as políticas educacionais, seja pelo cumprimento das diretrizes curriculares, seja pela “participação” nos processos de avaliação emanados do Ministério da Educação. De modo geral, as universidades por gozarem de autonomia administrativa e pedagógica poderiam ser mais propositivas em termos de organização curricular e avaliação. Algumas universidades têm buscado a EAD como modalidade de ensino para formar inicialmente somente professores. Contudo, outros campos profissionais também passaram a fazer parte deste cenário, como o curso de Administração, muitas vezes ofertados “corporativamente”, por duas ou mais instituições.

Buscamos neste trabalho trazer como contribuição a descrição de um fenômeno emergente no contexto educacional, por meio do estudo de caso de uma experiência de formação de professores, na modalidade EAD, em uma universidade pública, ainda em processo de implantação no pólo da cidade de Criciúma.

A análise dos documentos nos indicou que a organização curricular do curso está distribuída em quatro eixos: contexto histórico e sociocultural; contexto da educação básica; contexto do exercício profissional; conteúdos de aprofundamento e atuação profissional e estudos independentes e trabalho de conclusão de curso, totalizando 3210 horas. Além das disciplinas, o curso apresenta o componente curricular conhecido como estudos independentes. Conforme Cechinel (2000a), 20% da carga horária total do curso é desenvolvida nos encontros presenciais e os 80% restantes, na modalidade EAD. Os estágios

e TCCs são realizados em grupos de três a cinco estudantes e resultam em apenas um documento. Cada uma das disciplinas possui um ou mais cadernos pedagógicos, conforme a extensão dos conteúdos a elas vinculados.

Além da análise de alguns documentos como o manual do tutor, manual do estudante, cadernos pedagógicos e relatório de atividades do Centro de Educação a Distância – UDESC, também coletamos dados para a produção deste estudo por meio de entrevista com os tutores e questionário com os estudantes.

Foram entrevistados 14 tutores a partir de um roteiro pré-estabelecido no apêndice I. As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos entrevistados para conferência e possíveis ajustes. Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento e se dispuseram a prestarem outras informações caso fossem necessárias. A transcrição das entrevistas gerou um texto com as perguntas e as respostas de cada tutor entrevistado. A leitura e releitura desse texto nos permitiu construir eixos/unidades de análise que foram descritos nesta tese nos capítulos 5,6 e 7, tomando por base o problema, os objetivos, as questões de pesquisa e as leituras dos teóricos que tratam da formação de professores.

A grande maioria dos tutores entrevistados fez curso de Magistério em nível médio e a formação realizada em nível superior se deu em cursos de licenciatura, principalmente Pedagogia. Constatamos que a titulação dos tutores é compatível com a atividade profissional que exercem, pois um dos tutores tem mestrado e os outros todos, têm pós-graduação em nível de especialização além de experiência como docentes na educação básica. Nos relatos emergem queixas sobre a formação inicial que tiveram na graduação, como superficialidade do conhecimento, desarticulação entre teoria e prática. Outro aspecto destacado é a necessidade dos tutores trabalharem em conjunto, o que pouco é incentivado institucionalmente pela UDESC, no pólo de Criciúma.

O questionário foi aplicado a 194 estudantes oriundos de cinco turmas acompanhadas por tutores que foram entrevistados. O perfil dos estudantes demonstra que a grande maioria não poderia estudar em uma universidade, caso não houvesse a oferta do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, no município de Criciúma. A baixa renda salarial impede que muitos desses estudantes possam fazer um curso superior em uma universidade privada ou comunitária pagando a mensalidade por elas cobrada. Um percentual bastante significativo dos estudantes são trabalhadores. De modo geral, os estudantes manifestaram-se satisfeitos com a qualidade de ensino. Os pontos mais questionados pelos estudantes foram a estrutura física, o uso das tecnologias e baixa carga horária destinada aos encontros presenciais.

As razões apontadas pelos tutores para a escolha da docência são as mais diversas e

ilustram um pouco a complexidade de estudar a formação de professores. Os tutores entrevistados destacam que escolheram a profissão por não terem outra opção, possibilidade de trabalhar meio período conciliando trabalho, família e estudo, exigência legal, vivência de problemas particulares com seus filhos, status, paixão pelo trabalho realizado na escola e a admiração pelos seus professores quando ainda eram estudantes. Quando não podem cursar realmente a graduação que desejam, buscam cursos de formação profissional correlatos.

Como bem nos ensina Tardif (2003), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, uma vez que emergem de múltiplos lugares. No caso dos estudantes, as escolhas também são diversas, como a possibilidade de ascensão e melhoria profissional, exigência legal e o gosto de trabalhar com crianças. A opção desses estudantes para cursar Pedagogia, na modalidade EAD, se dá principalmente pela flexibilidade de horários e gratuidade. Com percentuais muito semelhantes, as razões para não cursar Pedagogia presencialmente são a exigência da presença diária nas aulas e o custo das mensalidades cobradas pelas instituições de educação superior não públicas.

O preparo dos tutores para o exercício da tutoria se dá inicialmente por curso de capacitação oferecido pela UDESC. Segundos os entrevistados, é neste curso que os tutores conhecem a estrutura administrativa e pedagógica do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD. Além disso, fazem o estudo dos manuais onde estão explicitados os papéis dos tutores e dos estudantes.

O preparo também acontece continuamente no encontro com os professores das disciplinas quando fazem o estudo do caderno pedagógico. Nesses encontros são destacados os principais conceitos das disciplinas e as atividades que serão desenvolvidas com os estudantes. Todavia, não podemos deixar de destacar que o processo de construção da tutoria também se dá na prática, onde cada tutor experimenta a atividade de orientar e facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes sem o compromisso de ensiná-los. Essa tarefa pertence ao professor da disciplina, que mensalmente vem até o pólo de Criciúma para explicar os conteúdos do caderno pedagógico e dá ênfase para aqueles que, provavelmente, serão cobrados nas provas presenciais.

Os professores autores dos cadernos pedagógicos, na sua expressiva maioria, foram admitidos em caráter temporário pela UDESC como professores colaboradores. Esse modelo de contrato de trabalho dificulta que a universidade tenha um quadro de professores permanente comprometidos com o projeto pedagógico do curso. A rotatividade desses profissionais pode comprometer a consolidação de um projeto pedagógico inovador.

A partir dos questionários e entrevistas que aplicamos é possível depreender que tanto

os tutores quanto os estudantes manifestaram que a estrutura física não é adequada à implementação do projeto pedagógico. Como a UDESC não tem um *campus* na cidade de Criciúma, o curso de Pedagogia é ofertado em uma escola de educação básica da rede pública estadual. Falta espaço físico adequado para a realização do plantão pedagógico, laboratório, biblioteca com acervo ampliado e os recursos humanos necessários. Na percepção dos tutores entrevistados, aprender a ser professor não significa apenas estudar os cadernos pedagógicos, significa também ter acesso à ambiência universitária onde os estudantes terão o contato com diferentes professores e a participação de diversas oportunidades de aprendizagem oferecidas em uma universidade. A universidade não é apenas uma sala de aula, sala de coordenação, tutores, estudantes e cadernos pedagógicos.

O conhecimento do projeto pedagógico, na percepção dos sujeitos da pesquisa, se dá pelo contato com os manuais (do estudante e do tutor) e pela participação em atividades como encontro tutorial e encontro presencial com os professores das disciplinas. Os tutores destacam em seus relatos a necessidade de organizar espaços de avaliação e reorganização do projeto pedagógico coletivamente, enquanto que os estudantes pouco expressam esta demanda. Os cadernos pedagógicos são descritos pelos tutores entrevistados como atuais e com linguagem acessível, sintonizados com a abordagem histórico-cultural e com atividades pedagógicas que promovem a relação teoria-prática. Contudo, destacam que buscam complementar seu trabalho com outros materiais de apoio, assim como o fazem os estudantes.

Quanto aos estágios e TCCs, no relato dos tutores aparece a dificuldade de atender muitos alunos e a falta de domínio do conjunto de conteúdos necessários à orientação dessas atividades acadêmicas. Os estudantes destacam que essas atividades acadêmicas contribuem para a formação e o exercício profissional. Também avaliam positivamente as atividades complementares, enquanto que os tutores alertam para a chamada “indústria da certificação”, muito procurada para o cumprimento da carga horária. Na maioria das vezes, há também o predomínio de cursos de capacitação na modalidade EAD com estudo de material impresso. Para os tutores, esses cursos são mais procurados pela elevada carga horária, flexibilidade de horários para cursá-los e por ser “mais fácil”.

O processo de avaliação, na percepção dos tutores, é fragmentado na medida em que avaliam os trabalhos dos estudantes com as “lentes” dos professores das disciplinas. Destacam em seus relatos que os estudantes criticam a prova mensal, principalmente a partir do momento que estudam o caderno pedagógico da avaliação. Contudo, os estudantes não manifestaram esse descontentamento com os processos de avaliação no questionário aplicado.

Nas entrevistas que realizamos com os tutores ficou latente a dificuldade de

diferenciar na prática as funções de tutor e professor. Os professores têm a tarefa de ensinar porque produzem, escolhem, selecionam, avaliam e possuem mais autonomia, enquanto que os tutores funcionam como facilitadores de aprendizagem, ou ainda como mediadores entre os estudantes e os cadernos pedagógicos. Contudo, os dados empíricos nos indicam que esses tutores são professores de fato, mas não são de direito, sobretudo quando orientam estágios e trabalhos de conclusão de curso.

Os tutores ingressavam inicialmente na UDESC por convite quando o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, era ofertado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma e o Colégio Objetivo e, posteriormente, ingressaram por processo seletivo. As razões apontadas pelos entrevistados para buscarem trabalhar como tutores foi a necessidade de complementar a renda familiar, o desejo de trabalhar com adultos e com a formação de professores.

De modo geral os tutores entrevistados manifestam-se satisfeitos com o trabalho que desenvolvem por terem a oportunidade de aperfeiçoar-se (fazer uma segunda faculdade) nas áreas de conhecimento vinculadas ao curso de Pedagogia, por meio do estudo dos cadernos pedagógicos e, também, por participarem das capacitações com os professores das disciplinas. Nesses cursos de capacitação os tutores estudam os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural e também são desafiados a trabalhar com as diferentes tecnologias. São também discutidas as atribuições dos tutores, tanto as pedagógicas quanto as administrativas. Os entrevistados reafirmam que o trabalho de tutoria é bastante intenso, principalmente no momento em que precisam orientar os estudantes para as atividades de estágio e TCC, tanto pela quantidade de estudantes que atendem quanto pela dificuldade de dominar os conteúdos necessários, ou ainda, pelo excesso de documentos que têm de preencher para organizar essas atividades acadêmicas. Alguns tutores manifestaram-se descontentes com o seu trabalho por sentirem-se “incompetentes” para dar conta das múltiplas atribuições a eles conferida.

As expressões “as alunas ficam muito ansiosas”; “a experiência (tutora) está sendo péssima”; “a carga horária é muito grande para nós”; “é muito preocupante porque a gente não domina os conhecimentos específicos”; “cansativo”; “angústia”; “pouco tempo”; “é difícil comprometer as alunas com as leituras e frequência nos encontros presenciais” e “a falta de recursos materiais e tecnológicos” podem denotar características de um certo ‘mal-estar’ dos tutores do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, no pólo de Criciúma. Os tutores também salientam a necessidade de construir práticas institucionalizadas de planejamento coletivo. Embora o sentimento de angústia por ter que assumir tantas atribuições esteja muito presente no relato dos tutores, os estudantes os avaliam positivamente

pelo trabalho que desenvolvem.

Na perspectiva dos entrevistados a expansão da educação superior na modalidade EAD é positiva por diversos fatores como: gratuidade, flexibilidade de horários e dos espaços de aprendizagem. Todavia, nos relatos dos tutores aparece a preocupação com a qualidade de ensino, principalmente quando a instituição que oferta um curso de graduação nessa modalidade está mais preocupada com os lucros do que a formação de professores comprometidos com a melhoria da escola. As universidades têm, portanto, o compromisso social de formar professores para que possam enfrentar os desafios colocados pela docência. Para tanto, devem estar atentas às intenções, manifestadas ou não, nas políticas públicas de educação.

Os relatos dos tutores entrevistados enfatizam que a EAD oportuniza que as pessoas mais carentes socioeconomicamente tenham acesso à educação superior por flexibilizar o tempo e espaço de aprendizagem e também pela gratuidade nas universidades públicas. A expansão da educação superior na modalidade EAD é questionada pelos entrevistados pela dificuldade de acompanhamento e apoio institucional da UDESC para tutores e estudantes do pólo de Criciúma. Outro aspecto destacado é a necessidade de focalizar bem o público a ser atendido pelo projeto pedagógico e a importância do comprometimento e motivação por parte dos estudantes. As dificuldades de leitura, escrita e expressão oral e a baixa carga horária destinada aos encontros presenciais foram apresentadas pelos tutores como elementos que podem dificultar o processo ensino-aprendizagem.

As sugestões para a melhoria da qualidade do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD, passam pela melhoria da estrutura física, ampliação dos tempos presenciais (tanto para os estudantes quanto para os tutores), acesso às tecnologias e a construção de práticas de planejamento coletivo.

Este estudo descreveu as percepções de tutores e estudantes sobre a formação de professores realizada na modalidade EAD com todas as dificuldades e potencialidades de um processo ainda em construção. Essas percepções, ainda que localizadas em um dos municípios catarinenses, nos ajudam a compreender as relações que se estabelecem entre o contexto social, político, econômico e cultural, as políticas públicas da educação e a formação de professores.

A análise do curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD pode nos indicar que nesse curso de formação de professores preserva-se características de um modelo de educação presencial (normas, regras, disciplina, códigos, aula presencial, exercícios, provas, material impresso), próprio da sociedade disciplinar, mas também características do modelo de

educação não presencial (estudo individualizado dos cadernos pedagógicos, flexibilidade de tempo e do espaço e o “desenvolvimento da autonomia”), próprias de uma sociedade de controle. Tanto nas sociedades disciplinares como nas sociedades de controle, se constituem estratégias complementares de fabricação dos sujeitos para que sejam mais produtivos.

Embora se tenha constituído diversas possibilidades de projetos de cursos de EAD, os dados apresentados neste estudo demonstram que o curso de Pedagogia investigado utiliza predominantemente o material impresso, o que caracteriza a 1ª geração de EAD. Outro aspecto a colocar em destaque nesse modelo de EAD é que a relação professor-aluno é muito tímida conforme destaca Morosini (2003).

Permanecem muitas dúvidas e incertezas acerca dos resultados a longo e médio prazo da implementação dessa política pública de formação de professores para as crianças, jovens, adolescentes, professores, sistema educacional e para a sociedade em geral. Os achados dessa pesquisa podem contribuir para que outros pesquisadores continuem assumindo o desafio de caminhar por trilhas tão movediças, ao mesmo tempo em que provoquem reflexões que desnaturalizem os discursos, as políticas e as práticas de formação de professores. Eis o desafio...

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljail; SOUZA E SILVA, Rossana Valéria de. Internacionalização das políticas educativas: o caso da formação de professores e da pedagogia universitária. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPURS, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010>. Acessado em: 20 de janeiro de 2007.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação**. Brasília: Liber, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo;

FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA: ABRAED 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

ARRUDA, Eucídio. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart. As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem. **Revista de Ciência da Informação**. V. 4, n. 5, out. 2003a.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e pesquisa**.

São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003b.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, abril. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100001. Acessado em: 20 de janeiro 2007.

BAUMGARTEM, Maíra (Org.). **Conhecimento e redes: sociedade, política e inovação**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOGDAN, Roberto C; BICKELN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex**: <http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>. Brasília: 1996. Legislação Federal.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 2494 de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/>. Acesso em: 18 Abr. 2007.

_____. **Portaria 301 de 07 de abril de 1998**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/>>. Acesso em: 18 Abr. 2007.

_____. **Decreto 2561 de 27 de abril de 1998.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/>>. Acesso em: 18 Abr. 2007.

_____. **Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/>>. Acesso em: 18 Abr. 2007.

BUJES, Maria I. E. Descaminhos In: COSTA, Maria Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-34.

CECHINEL, João Carlos. **Manual do estudante.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000a.

_____. **Manual do tutor.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000b.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Poços de Caldas, Reunião da ANPED, 2003.

CODO, Wanderlei (Coordenador). **Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CONTRERÁS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRIBUIÇÃO DA INDÚSTRIA PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Brasília: CNI/ SESI/SENAI/IEL, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Maria Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Maria Luisa Furlan. Ensino superior a distância no Brasil: políticas públicas e estratégias de gestão. In: III Congresso online, 2006. Disponível em:
<<http://cibersociedad.net/congres2006./>>. Acesso em: 18 Abr. 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. **A escola tem futuro?** São Paulo: DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. **Tendências investigativas na formação de professores**. Reunião anual da ANPED. Sessão Especial, 2003.

_____. (Org.) **Formatos avaliativos e concepções de docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e qualidade de ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPURS, 2007.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Rodrigo Antônio Paiva. Notas sobre modernidade e sujeito na Dialética do Esclarecimento. In: **Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Portugal: Vegas, 1995.

FÁVERO, Maria de L. de A. Pesquisa, memória e documentação: desafio de novas tecnologias. In: FILHO, Luciano M. de F. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 101-117.

FILHO FRAGALE, Roberto (Org.). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. São Paulo: DP&A, 2003

FIORENTINI, Leda Maria Rangel; MORAES, Raquel Almeida (Orgs.). **Linguagem e interatividade na educação a distância**. São Paulo: DP&A, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. In:

REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE: Perspectivas sobre o sujeito. Porto Alegre, UFRGS, n. 24 (1), jan./jun. 1999.

FOLHA de São Paulo. SP veta docente com formação a distância, **Folha OnLine**. São Paulo, 10 de setembro de 2007. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/>>. Acesso em: 02 maio 2008.

FONTANA, Roseli a Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Carlos Manoel. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo (Org.) **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓMEZ-GRANELL; VILA, Ignácio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, Consuelo Tereza Fernandez. Quem tem medo do ensino a distância. **Revista Educação a Distância**, n. 7-8, 1996, INED/IBASE.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPURS, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HARTMANN, Fátima. **As tecnologias da informática na educação escolar**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HORKHEIMER Max ; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Maria Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Jan./fev./mar./abr., n.19, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf>>. Acessado em: 21 dezembro 2006.

LEITE, Denise (org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, Claudia Maria de; GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves; BARROS, Helena Faria de. **A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da EAD na formação pedagógica de professores universitários**. **GT: Educação e Comunicação**, n.16, [19--]. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos/claudiamariadelima.rtf>>. Acessado em: 20 janeiro 2007.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Manifesto em favor da Lei de Cotas. **Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial**: on-line. Disponível em: <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/1745.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2008.

MARTI, Eduardo. A escola diante do desafio tecnológico. In: GÓMEZ-GRANELL; VILA, Ignácio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo:

Atlas, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de pesquisa**. N. 118, p. 89-117, março/2003.

MEC - Assessoria de Imprensa da Secretaria de Educação a Distância. **Formação a distância ajuda professora a vencer barreiras**, Brasília, 2007. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 maio 2008.

_____. **Cursos a distância crescem 571%**, Brasília, 2007. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 maio 2008.

_____. **Primeiro pólo de apoio presencial gaúchos passa por verificação**. Brasília, 2007. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 maio 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e as políticas de formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Portugal: Porto, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Impacto das sociedades tecnologicamente avançadas na aprendizagem universitária: cidadania, empregabilidade e comprometimento. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPURS, 2007.

MOSQUERA, Juan José Mouriño et all. O mal-estar docente perante o uso das tecnologias da informação e comunicação. In: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educacion. 2005, Vol. 3, N. 1. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1-e/Steren.pdf>>. Acessado em: 20 abril 2007.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michel. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

NETTO, Alvim Antonio de Oliveira. **Novas tecnologias & universidade**. Da didática tradicional à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEVES, Lucia Maria W. (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1995a.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Editora Porto, 1995b.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior**: classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PEDROSO, Leda Aparecida. Indústria cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21 n. 54, agosto, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5269.pdf>>. Acessado em: 20 janeiro 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Formação dos profissionais da educação. Ano XX, n. 68, 1999.

PÉREZ GÓMES, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

_____. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPKEWITZ Thomas; Beyer L. E; ZEICHNER, K. Mitos y realidades en la formación docente. **Edición de la Revista de La Educación del Pueblo**. [19--].

PUCCI, Bruno; LASTORIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da (Org.). **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschowitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio. **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez, 2005.

RICARDO, Eleonora Jorge. **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

ROCHA, Cristiane Maria Framer. **Espaços escolares nada fora do controle**. 2002, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de Souza (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. São Paulo: Editora Alternativa; DP&A, 2002.

_____. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: Editora Alternativa; DP&A, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, ARTMED, 1995.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, jan./abril.2007, vol. 37, n. 130, p. 199-134.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: LINHARES, Célia Frazão *et alli*. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: DP&A, 2002

_____. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Revista da Educação**. Cascavel, UNIOESTE: v. 1, n. 2, p. 199-212. jul./dez. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismos às avessas**: produção de conhecimento e as políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismos as avessas**: produção de conhecimento e as políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho e formação docente**: Tendências no plano das políticas e da literatura especializada. Florianópolis: UFSC, [19--]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>>. Acessado em: 20 janeiro 2008.

SOMMER, Luís Henrique. **Computadores na escola**: a produção de cérebros-de-obra. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés. p. 278, [20--].

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, Carlos Alberto; BURBULES, Nicholas C. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: idéias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Relatório de atividades do Centro de Educação a Distância – CEAD – Ano de 2006. Florianópolis: 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 176, 2003.

_____. **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papirus, p. 135, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papirus, p. 248, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A; ARAUJO; Jose Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. São Paulo: Ed. Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Ed. Papirus, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal - novos dispositivos – novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179-217, 2000.

_____. Incluir para excluir. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

_____. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil.** Tubarão: UNISUL, 2003.

VITALI, Vanice Pizzolotto. **Reflexões sobre o processo de formação docente do curso de Pedagogia na modalidade a distância CEAD/UDESC:** Um estudo de caso da turma T2 em Criciúma-SC. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: BOOKMAN, 2005.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação:** o novo canto da sereia. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **A educação danificada:** contribuições da teoria crítica. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e sociedade.** Campinas, v. 27, n. 96, outubro 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acessado em: 21 dez. 2006.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - TUTORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdU

Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática

Projeto de Pesquisa: Formação de professores em nível de graduação modalidade EAD. O caso da Pedagogia da UDESC – Pólo Criciúma - SC

Pesquisador: Ricardo Luiz de Bittencourt

Orientadora: Dra. Arabela Campos Oliven

Identificação do entrevistado

| | | |
|----------------------|------|-----|
| Nome: | | |
| Fone: | | |
| Idade | Sexo | Cor |
| E-mail: | | |
| Titulação: Graduação | | |
| Pós-Graduação: | | |

- 1 Inicialmente gostaria que você falasse sobre a escolha da sua profissão. Como foi o seu curso de Graduação? Como você chegou à condição de tutora?
- 2 Como você analisa a expansão do ensino superior na modalidade EAD?
- 3 Você conhece o projeto pedagógico do curso? Como conheceu? Quem organizou o projeto?
- 4 A organização curricular do curso está adequada às necessidades dos acadêmicos? Que competências são desenvolvidas?
- 5 A estrutura física (salas de aula, laboratórios, biblioteca) é condizente com o projeto pedagógico do curso? Dê exemplos.
- 6 De que forma você considera que a metodologia de ensino a distância oportuniza a efetiva construção do conhecimento?
- 7 Qual o material didático utilizado prioritariamente? Atende às necessidades dos acadêmicos?
- 8 Como estão organizados os estágios obrigatórios em termos de planejamento, atividades, acompanhamento e orientação?
- 9 Como está organizado o trabalho de conclusão de curso em termos de planejamento da pesquisa, execução, acompanhamento, orientação e avaliação?
- 10 Como está organizado o registro das atividades complementares? Que atividades são validadas? Qual a atividade mais comum?
- 11 O curso possibilita o aprendizado e o uso das diferentes tecnologias? Quais?
- 12 Descreva o processo de avaliação da aprendizagem.
- 13 O curso possibilita momentos de avaliação e replanejamento do projeto pedagógico?
- 14 Como você avalia a formação de professores realizada na modalidade EAD?
- 15 Em que aspectos o curso na modalidade EAD se diferencia do curso na modalidade presencial?
- 16 Que vantagens e desvantagens têm para o acadêmico quando realiza sua formação num curso superior na modalidade EAD?
- 17 Como você avalia a experiência da tutoria? Como se dá o preparo dos tutores para realizarem a tutoria? Que dificuldades você encontra no exercício do seu trabalho?

- 18 O seu curso de formação lhe deu a condição de dominar os conteúdos apresentados nos cadernos pedagógicos?
- 19 Que sugestões você daria para o aperfeiçoamento do curso?

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdU

Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática

Projeto de Pesquisa: Formação de professores em nível de graduação modalidade EAD. O caso da Pedagogia da UDESC – Pólo Criciúma - SC

Pesquisador: Ricardo Luiz de Bittencourt

Orientadora: Dra. Arabela Campos Oliven

O presente questionário tem por objetivo coletar dados para a pesquisa sobre Educação a distância. Salientamos que as informações aqui prestadas serão utilizadas para oportunizar o avanço do conhecimento por meio da pesquisa e que você não deve se identificar nominalmente neste questionário. Pela sua atenção e responsabilidade no preenchimento deste instrumento de coleta de dados, desde já agradecemos.

1 Idade:

- Até 20 anos;
- De 21 a 25;
- De 26 a 30;
- De 31 a 40 anos;
- Acima de 41 anos.

2 Sexo:

- Feminino Masculino

3. Você se considera:

- Branca/o Negra/o Parda/o Amarela/o Indígena

4 Qual a escolaridade de seu pai:

- Nunca frequentou a escola;
- Não concluiu a quarta série;
- Concluiu a 4ª série;
- Concluiu a 8ª série;
- Ensino médio incompleto;
- Ensino médio completo;
- Superior incompleto;
- Superior completo;
- Outra. Qual _____;
- Não sei.

5 Qual a escolaridade de sua mãe:

- Nunca frequentou a escola;
- Não concluiu a 4ª série;
- Concluiu a 4ª série;
- Concluiu a 8ª série;

- Ensino médio incompleto;
- Ensino médio completo;
- Superior incompleto;
- Superior completo;
- Outra. Qual _____;
- Não sei.

6 Qual a ocupação de seu pai? _____

7 Qual a ocupação de sua mãe? _____

8 Quantos irmãos você tem? _____

9 Estado civil:

- Solteira/o;
- Casada/o ou vivendo com companheiro/a;
- Viúva/o;
- Separada/o ou divorciada/o

10 Tem filhos?

- Não;
- Sim. Quantos? _____

11 Quantas pessoas moram com você? _____

12 Onde você nasceu?

Município: _____ Estado: _____

13 Você nasceu em:

- Zona rural;
- zona urbana.

14 Você tem uma religião ou culto?

- Sim. Qual? _____
- Não.

15 Qual a sua faixa salarial?

- Até R\$ 500,00;
- De R\$ 500,00 a R\$ 1000,00;
- De R\$ 1000,00 a R\$ 1500,00;
- De R\$ 1500,00 a R\$ 2000,00;
- Mais de R\$ 2000,00.

16 Renda Familiar:

- Até R\$ 500,00;
- De R\$ 500,00 a R\$ 1000,00;
- De R\$ 1000,00 a R\$ 1500,00;
- De R\$ 1500,00 a R\$ 2000,00;
- Mais de R\$ 2000,00.

17 Qual a sua formação escolar?

- Ensino médio;
- Ensino Médio – Magistério;
- Ensino médio profissionalizante;
- Graduação. Qual? _____

18 Em que área profissional você atua?

- Professor/a na Educação Infantil;
- Professor/a das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série;
- Professor/a das Séries Finais do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série;
- Profissional da indústria e comércio;
- Outros. Qual _____

19 Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

- Até 10 horas;
- De 11 a 20 horas;
- De 21 a 30 horas;
- De 31 a 40 horas;
- Acima de 40 horas.

20 Quais as razões para a escolha do curso de Pedagogia?

- Exigência legal;
- Melhoria/ascensão profissional;
- Necessidade de ter curso superior;
- Outros. Qual? _____

21 Por que você optou por cursar Pedagogia na modalidade EAD?

- Flexibilidade de horários;
- Gratuidade;
- Projeto pedagógico;
- Menor exigência acadêmica;
- Outro? Qual? _____

22 Por que você não optou por cursar Pedagogia na modalidade presencial?

- Exigência da presença todas as noites;
- Custo da mensalidade;
- Projeto pedagógico;
- Maior exigência acadêmica;
- Outro? Qual? _____

23 Como você avalia o curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD?

- Excelente;
- Muito Bom;
- Bom;
- Regular.

24 Qual a média de horas semanais que você destina aos estudos individuais?

- De 01 a 02 horas;
- De 03 a 04 horas;
- De 05 a 06 horas;
- Acima de 07 horas.

25 Qual a média de horas semanais que você destina aos estudos em grupo?

- De 01 a 02 horas;
- De 03 a 04 horas;
- De 05 a 06 horas;
- Acima de 07 horas.

26 Você utiliza outras fontes de pesquisa para complementar seus estudos?

- Frequentemente;
- Às vezes;
- Raramente;
- Nunca.

27 Como você avalia a estrutura física (salas de aula, laboratórios, biblioteca, secretaria) do curso?

- Excelente;
- Muito Bom;
- Bom;
- Regular.

28 Possui computador com acesso à internet em sua casa?

- Sim;
- Não.

29 Como você avalia o sistema de tutoria?

- Excelente;
- Muito Bom;
- Bom;
- Regular.

30 Você conhece o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

31 Como você avalia os conteúdos e atividades propostas nos cadernos pedagógicos?

- Excelente;
- Muito Bom;
- Bom;

Regular.

32 As aulas presenciais com o professor autor dos cadernos pedagógicos contribuí significativamente para o seu aprendizado?

- Sim;
 Não;
 Parcialmente.

33 A quantidade de aulas presenciais é suficiente para o seu aprendizado?

- Sim;
 Não;
 Parcialmente.

34 Além do caderno pedagógico, que outros materiais e recursos você mais utiliza?

- Vídeo;
 Artigos de revistas especializadas na área;
 Apostilas;
 Livros;
 Consulta na internet;
 Outro? Qual? _____

35 A metodologia de ensino adotada possibilita a valorização da experiência profissional dos acadêmicos/as e a relação teoria-prática?

- Sim;
 Não;
 Parcialmente.

36 A metodologia de ensino oportuniza a construção do conhecimento necessária à formação adequada para você?

- Sim;
 Não;
 Parcialmente.

37 Até o momento, o estágio está sendo desenvolvido por meio de atividades educativas como planejamento, regência de classe, orientação, acompanhamento e avaliação?

- Sim;
 Não;
 Parcialmente.

38 Até o momento, o Trabalho de Conclusão de Curso está contribuindo para o processo de iniciação científica e formação do profissional?

- Sim;
 Não;
 Parcialmente.

39 As Atividades Complementares contribuem significativamente para a sua formação profissional?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

40 Existem espaços e momentos específicos para avaliação do curso?

- Sim;
- Não;
- Às vezes.

41 As avaliações realizadas estão de acordo com as atividades propostas pelo tutor e caderno pedagógico?

- Frequentemente;
- Às vezes;
- Raramente;
- Nunca.

42 A avaliação da aprendizagem contribui para a efetiva construção do conhecimento?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

43 Até o momento, você teve que fazer recuperação ou foi reprovado/a em alguma disciplina:

- Sim;
- Não.

44 Até o momento, como você avalia a formação de professores realizada na modalidade EAD?

- Excelente;
- Muito Bom;
- Bom;
- Regular.

45 Após a conclusão do curso de Pedagogia, você pretende continuar estudando?

- Sim;
- Não.

46 Relate sua experiência de aluno na modalidade EAD.

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA DOS TUTORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEduc
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informada sobre os objetivos do projeto de pesquisa intitulado **Formação de professores em nível de graduação modalidade EAD. O caso da pedagogia da UDESC – Pólo Criciúma - SC.**

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas com a minha privacidade.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa as informações coletadas.

O pesquisador responsável por este projeto de pesquisa é Ricardo Luiz de Bittencourt, que poderá ser contatado pelo Tel: (48) 9988-9332.

Data: 07/11/2006.

Tutora Entrevistada

APÊNDICE IV – CURRÍCULO LATTES RESUMIDO DOS PROFESSORES AUTORES/COLABORADORES DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEduc
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

| AUTORES – CADERNOS PEDAGÓGICOS | CURRÍCULO LATTES |
|--|---|
| Ademilde Silveira Sartori * Metodologia de Educação a Distância * Tecnologia, Educação e Aprendizagem | Graduação: Física - UFSC - 1987 Pós-Graduação: Mestrado em Educação - UFSC - 1993. É professora na UDESC. Possui 09 artigos completos publicados em periódicos, 03 capítulos de livro publicado, 03 trabalho completos publicados em evento, 35 resumos em anais de congresso e 16 apresentações de trabalho. |
| Alba Regina Battisti de Souza * Prática de Ensino/ Prática Pedagógica – Estágio Curricular Supervisionado | Graduação: Pedagogia - UDESC - 1984. Pós-Graduação: Especialização em Fundamentos do Magistério - UDESC - 1990. Mestrado em Educação - PUC/RS - 1998. Doutorado em Engenharia de Produção - UFSC - 2005. É professora na UDESC. Possui 03 livros publicados, 15 trabalhos completos publicados em eventos, 05 resumos em anais de congresso e 10 apresentações de trabalho. |
| Aldonei Machado * Conteúdos e Metodologias do Ensino de História | Graduação: História - UFSC - 1995 Pós-Graduação: Mestrado em História - UFSC - 1999. É professor na Faculdade Integradas Associação de Santa Catarina. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos, 01 capítulo de livro publicado, 01 trabalho completo publicado em evento, 03 resumos em anais de congresso e 03 apresentações de trabalho. |
| Ana Lúcia Figueiró * Sociologia | Graduação: Ciências Sociais - UFSC - 1997. Pós-Graduação: Mestrado em Sociologia Política.- UFSC - 2000 Doutorado em Sociologia - UNB - 2005. Possui 01 artigo completo publicado em periódico. |
| Ana Lúcia Maria Ribeiro * Planejamento e Avaliação Educacional | Graduação: Ciências Biológicas - UFMT - 1991 Pós-Graduação: Especialização em Epidemiologia e Controle da Malária - UFMT - 1993 Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade - UFMT - 2000. Trabalha na Associação Mato-Grossense para o estudo de endemias tropicais. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos, 25 resumos publicados em anais, 01 artigo aceito para publicação e 01 apresentação de trabalho em evento. |
| Angelita Darela Mendes * Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem | NÃO POSSUI LATTES |
| Aucy Bernini Braga * Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil | NÃO POSSUI LATTES |
| Beatriz de Oliveira e Silva Monguilhott * Desenvolvimento Infantil II – Enfoque Sociológico, Histórico, Antropológico e Pedagógico. | Graduação: Pedagogia – UFSC - 1992 Pós-Graduação: Especialização em Alfabetização - UDESC - 1995 Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2004. É professora colaboradora na UDESC. Possui 01 resumo publicado, 01 orientação de monografia. |
| Beatriz Verges Fleck * Desenvolvimento Infantil II – Enfoque Sociológico, Histórico, Antropológico e Pedagógico. * Literatura Infantil | NÃO POSSUI LATTES |
| Bernadete Maria Ramos | Graduação: Pedagogia - UDESC - 1997 |

| | |
|---|--|
| * Planejamento e Avaliação Educacional | Pós-Graduação: Especialização em Psicopedagogia - UNISUL - 2002. Foi professora colaboradora na UDESC. Possui 02 cadernos pedagógicos organizados para a FUCAP e 03 resumos publicados em anais de congresso. |
| Carmen Maria Cipriani Pandini * Prática de Ensino/ Prática Pedagógica – Estágio Curricular Supervisionado | Graduação: Pedagogia - FURB - 1995 Pós-Graduação: Especialização em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa - FACULDADE SÃO LUIS - FCSL - 1999. Especialização em Specializzazione per l'Insegnamento Secondario. Università Ca Foscari di Venezia, Ca Foscari, Itália. Curso em andamento. Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2003. Atualmente trabalha na UNISUL. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos, 06 textos em jornais publicados, 05 trabalhos completos publicados em evento, 05 resumos em anais de congresso e 08 apresentações de trabalho. |
| César Augusto Jungblut * Fundamentos Teóricos da Administração da Educação * Conteúdos e Metodologias do Ensino de História * História da Educação | Graduação: História - UFRGS - 1995 Pós-Graduação: Mestrado em História - UNISINOS – 1997. É professor colaborador na UDESC. Possui 01 artigo completo. 02 cadernos pedagógicos publicados para a FUCAP na área de História e 01 resumo apresentado em congresso. |
| Claudia Mortari Malavota * Antropologia Cultural e Multiculturalismo * Conteúdos e Metodologias do Ensino de História * História da Educação | Graduação: Licenciatura e Bacharelado em História - UFSC – 1995 Pós-Graduação: Mestrado em História - PUCRS - 2000 Doutorado em História - PUCRS – 2003. É professora na UDESC. Possui 01 artigo completo publicado em periódico, 01 livro organizado, 11 resumos. |
| Débora Cristina de Sampaio Peixe * Educação Lúdica – Lúdico na Educação Infantil * Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil | Graduação: Pedagogia - Fundação Universidade Federal do Rio Grande - 1995 Pós-Graduação: Especialização em Educação Pré-Escolar - Universidade Católica de Pelotas - 1995 Mestrado em Educação - UFSC – 1999. É professora na UNIVALI. Possui 01 artigo completo publicado em periódico, 01 livro organizado, 01 trabalho completo publicado em anais de congresso e 05 resumos publicados. |
| Diana Maria Guerber * Conteúdos e Metodologias do Ensino de História | NÃO POSSUI LATTES |
| Elin Ceryno * Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática | Graduação: Matemática - UNICAMP - 1978 Pós-Graduação: Especialização em Metodologia do Ensino - UFSC - 2000 Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2001. É professora na UNISUL. Foi professora colaboradora na UDESC. Possui 01 caderno pedagógico organizado para a UNISUL. Orientou 16 trabalhos de conclusão de curso. |
| Eva Lúcia Gavron * História da Educação | Graduação: História - UDESC – 1999 Pós-Graduação: Mestrado em História - UFSC - 2002 Doutoranda em História - UFSC. É professora substituta na UFPR e atuou como professora colaboradora na UDESC. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos, 03 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 15 resumos publicados em anais de congresso, 16 apresentações de trabalho. |
| Gárdia Vargas * Educação Especial e Aprendizagem | Graduação: Pedagogia - UFSC - 1996 Pós-Graduação: Mestrado em Educação - UFSC - 2006. Foi professora colaboradora na UDESC. Possui 01 artigo publicado, 01 trabalho completo publicado em anais de congresso, 09 resumos publicados em anais de congresso, 05 monografias orientadas e 18 trabalhos de conclusão de curso de graduação orientados. |
| Giovani Mendonça Lunardi * Direitos Humanos e Cidadania | Graduação: Filosofia Pós-Graduação: Mestrado em Filosofia - UFSC - 2003 Doutorando em Filosofia - UFRGS. É professor na UFRO. Possui 04 artigos publicados em periódicos, 01 trabalho completo publicado em anais de congresso, 04 resumos publicados em anais de congresso e orientou 02 trabalhos de conclusão de curso de graduação. |
| Gláucia de Oliveira Assis * Antropologia Cultural e Multiculturalismo | Graduação: Ciências Sociais - Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE – 1987 Pós-Graduação: Especialização em Metodologia do Ensino Superior - |

| | |
|--|--|
| | <p>UNIVALE - 1989 Especialização em Sociologia. - PUC/MG - 1991 Especialização em História - UNIVALE - 1991 Mestrado em Antropologia Social - UFSC - 1995 Doutorado em Ciências Sociais - UNICAMP – 2004. É professora na UDESC. Possui 09 artigos completos publicados em periódicos, 02 livros publicados, 09 capítulos de livros publicados, 25 trabalhos completos publicados em evento, 20 resumos em anais de congresso e 15 apresentações de trabalho, 01 texto publicado em jornal ou revista.</p> |
| <p>Ina Emmel * Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem</p> | <p>Graduação: Tecnologia em Processamento de Dados - FURB - 1976 Graduação: Bacharelado em Letras - Tradutor Bilíngüe. UFSC - 1995 Pós-Graduação: Mestrado em Lingüística - UFSC - 1998. Doutorado em Lingüística - UFSC - 2005. É professora na UFSC. Possui 03 artigos completos publicados em periódicos, 01 livro publicado, 02 capítulos de livros publicados, 02 trabalhos completos publicados em evento, 09 resumos em anais de congresso e 17 apresentações de trabalhos, 02 textos publicados em jornal ou revista.</p> |
| <p>Isabel Cristina da Cunha * Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências</p> | <p>Graduação: Ciências Biológicas - UFSC - 1984 Pós-Graduação: Mestrado em Neurociências - UFSC - 2003 É professora na UNISUL e UDESC. Possui 03 artigos publicados em periódicos, 14 resumos publicados em anais de congresso e 01 artigo aceito para publicação.</p> |
| <p>Jaime Bezerra do Monte * Desenvolvimento Infantil I – Enfoque Psicológico. * Psicologia</p> | <p>Graduação: Psicologia - Universidade Estadual de Maringá - 1994 Pós-Graduação: Mestrado em Psicologia - UFSC - 2002. Foi professor colaborador da UDESC</p> |
| <p>Janete da Silva Alano * Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia</p> | NÃO POSSUI LATTES |
| <p>Janice Miot da Silva * Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências * Filosofia</p> | <p>Graduação: Filosofia - UFSC - 1970 Graduação: Pedagogia - UNESC - 1974 Pós-Graduação: Especialização em Orientação Educacional - UDESC - 1982 Especialização em Filosofia da Ciência – UFSC - 1992 Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2002. Atualmente é professora colaboradora da UDESC. Apresentou 01 trabalho em evento científico.</p> |
| <p>Jean Franco Mendes Calegari * Estatística Aplicada à Educação</p> | <p>Graduação: Matemática - UFSC - 1998 Pós-Graduação: Mestrado em Engenharia de Produção - UFSC - 2005 Foi professor colaborador na UDESC e atualmente trabalha no Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina. Possui 01 trabalho publicado em anais de congresso.</p> |
| <p>Jucimara Roesler * Tecnologia, Educação e Aprendizagem</p> | NÃO POSSUI LATTES |
| <p>Karla Leonora Dahse Nunes * Direitos Humanos e Cidadania</p> | <p>Graduação: História - UDESC - 1998 Pós-Graduação: Mestrado em História - UFSC - 2001. Foi professora colaboradora da UDESC. Possui 02 artigos publicados em periódicos, 02 capítulos de livros, 06 resumos publicados, 23 trabalhos apresentados em eventos e 06 orientações de monografia.</p> |
| <p>Klalter Bez Fontana * Tecnologia, Educação e Aprendizagem</p> | <p>Graduação: Pedagogia - UFSC - 2000 Pós-Graduação: Mestrado em Educação - UFSC - 2005. É professor da UDESC. Possui 03 Trabalhos completos publicados em anais de congressos, 05 resumos, 01 apresentação de trabalho.</p> |
| <p>Leandro Castro Oltramari * Sociologia</p> | <p>Graduação: Psicologia - UNIVALI – 1997 Pós-Graduação: Mestrado em Psicologia - UFSC - 2001 Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFSC - 2007. É professor na UNISUL. Possui 22 artigos completos publicados em periódicos, 01 capítulo de livro publicado, 04 trabalhos completos publicados em evento, 34 resumos em anais de congresso e 44 apresentações de trabalhos, 05 textos publicados em jornal ou revista.</p> |
| <p>Leandro Kingeski Pacheco</p> | <p>Graduação: Filosofia - UFSC - 1994</p> |

| | |
|--|--|
| * Direitos Humanos e Cidadania | Pós-Graduação: Mestrado em Filosofia - UFSC - 2005. Atua como designer instrucional na UNISUL. Possui 01 trabalho completo publicado em evento. |
| Lidnei Ventura * Alfabetização * Organização e Gestão da Escola Brasileira | Graduação: Pedagogia - UDESC - 1994 Pós-Graduação: Especialização em Alfabetização - 1996 Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 1999. Foi professor colaborador na UDESC e atualmente é professor na UNIVALI. Possui 04 artigos publicados, 01 livro publicado, 01 capítulo de livro e participou da elaboração de 04 cadernos pedagógicos para o SENAC. |
| Lígia Maria Soufen Tumolo * Psicologia | Graduação: Psicologia - USP - 1991 Pós-Graduação: Especialização em Psicologia Analítica.- UNICAMP - 1998. Mestrado em Psicologia - UFSC - 2002. É professora na UDESC. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos, 01 livro publicado, 02 trabalhos completos publicados em evento, 03 resumos em anais de congresso e 05 apresentações de trabalhos. |
| Luciana Rossato * Conteúdos e Metodologias do Ensino de História | Graduação: Física - UNESP - 1999 Pós-Graduação: Mestrado em Meteorologia - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – 2001 e Doutorado em Meteorologia no mesmo programa. Foi professora colaboradora da UDESC. Possui 04 artigos publicados em periódicos, 08 trabalhos completos publicados em anais de congresso e 02 resumos publicados em anais de congresso. |
| Maria Conceição Coppete * Currículo | Graduação: Pedagogia - UNESC Pós-Graduação: Especialização em Fundamentos da Educação - UNESC Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2003. É professora concursada na UDESC. Possui 04 artigos publicados em periódicos, participou da elaboração de 08 cadernos pedagógicos sendo 07 da UNISUL e 01 do SENAC. Possui 05 trabalhos publicados em anais de congresso, 03 resumos publicados em anais de congresso, 02 artigos aceitos para publicação, 27 trabalhos apresentados, 10 orientações de monografia e 52 orientações de trabalho de conclusão de curso de graduação. |
| Maria da Glória Silva e Silva * Direitos Humanos e Cidadania * Psicologia | Graduação: Psicologia - UFRGS - 1998 Pós-Graduação: Mestrado em Psicologia Social e Institucional - UFRGS - 2001. Atua como assistente pedagógica da UNISUL. Possui um artigo publicado em periódico, participou da produção de 01 caderno pedagógico da UNISUL e 01 resumo publicado em anais de congresso. |
| Maria das Graças Maria * História da Educação | NÃO POSSUI LATTES |
| Maria Juliani Nesi * Direitos Humanos e Cidadania * Filosofia | Graduação: Filosofia - UFSC - 1992 Pós-Graduação: Mestrado em Engenharia de Produção - UFSC - 2003. É professora na UNISUL. Apresentou 02 trabalhos e possui 01 monografia orientada. |
| Marilda Merênci Rodrigues * História da Educação | Graduação: História - UFSC - 1998 Pós-Graduação: Mestrado em Educação - UFSC - 2001 Doutorado em Educação - UFSC. Foi professora colaboradora da UDESC. Possui 03 artigos completos publicados em periódicos especializados, 06 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 02 resumos publicados em anais de congresso e 02 apresentações de trabalhos. |
| Marilene Alencastro * Prática de Ensino/ Prática Pedagógica – Estágio Curricular Supervisionado | Graduação: Pedagogia - UDESC - 1997 Graduação em Psicologia - UNIVALI – 1998 Pós-Graduação: Especialização em Psicopedagogia - UNISUL - 1998 Mestrado em Educação e Cultura - UDESC - 2003. Trabalha no Comitê para Democratização da Informática de Santa Catarina -CDI. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos especializados, 03 livros publicados, 03 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 02 resumos publicados em anais de congresso. |
| Marilene da Silva Pacheco Virgílio * Planejamento e Avaliação Educacional | NÃO POSSUI LATTES |
| Marilise Luiza Martins dos Reis * Antropologia Cultural e | Graduação: Graduação em Ciências Sociais - UFSC - 1998 Pós-Graduação: Mestrado em Sociologia Política - UFSC - 2001 |

| | |
|--|---|
| Multiculturalismo * Economia e Trabalho | Doutorado em Sociologia Política - UFSC – 2007. É professora na UDESC. Possui 01 artigo completo publicado em periódicos especializados, 03 livros publicados, 03 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 02 resumos publicados em anais de congresso. |
| Marise Borba da Silva * Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências * Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão. | Graduação: Ciências Biológicas - UNESC - 1975 Pós-Graduação: Mestrado em Educação - UFSC - 1994. É professora na UDESC. Possui 02 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 01 resumo publicado em anais de congresso e participou da elaboração de 03 cadernos pedagógicos. |
| Maristela Aparecida Fagherazzi * Didática | Graduação: Pedagogia - UNC - 1983 Pós-Graduação: Especialização em Metodologia do Ensino - UFSC - 1989 Mestrado em Educação e Cultura - UDESC – 2005. Foi professora colaboradora na UDESC e atualmente trabalha na Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina. Possui 01 capítulo de livro publicado, 03 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 02 resumos publicados em anais de congresso. Participou da produção de textos da Proposta Curricular de Santa Catarina, orientou 09 monografias e 04 trabalhos de conclusão de curso. |
| Marivone Piana * Economia e Trabalho * Sociologia | Graduação: Ciências Sociais - UFSC - 1998 Pós-Graduação: Mestrado em Sociologia Política - UFSC - 2001 Doutorado em Sociologia Política - UFSC – 2004. É professora no Centro Universitário Municipal de São José. Possui 02 artigos publicados, 04 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 01 resumo publicado em anais de congresso. |
| Marlene Zwierewicz * Planejamento e Avaliação Educacional | Graduação: Pedagogia - UDESC - 1990 Pós-Graduação: Especialização em Magistério das Séries Iniciais - UDESC - 1993 Mestrado em Educação - UNC – 2002. Atualmente é professora na UNIBAVE. Foi professora colaboradora da UDESC. Possui 09 trabalhos completos publicados em eventos, 01 resumo em anais e 12 trabalhos apresentados. |
| Martha Kaschny Borges * Tecnologia, Educação e Aprendizagem | Graduação: Pedagogia – UDESC - 1991 Pós-Graduação: Especialização em Educação - UFSC - 1994 Mestrado em Educação - UFSC - 1997 Mestrado em Educação e Cultura - Université Pierre Mendes France II, UPMF, França - 1998 Doutorado em Educação - Université Pierre Mendes France II, UPMF, França - 2001. É professora na UDESC. Possui, 02 artigos completos publicados em periódicos, 02 livros, 02 capítulos de livros, 17 trabalhos completos publicados, 11 resumos publicados em anais de congresso, 11 apresentações de trabalhos. |
| Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti * Alfabetização * Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem | NÃO POSSUI LATTES |
| Micheline Roque de Barros * Arte e Desenvolvimento Infantil | NÃO POSSUI LATTES |
| Mônica Teresinha Marçal * Arte e Desenvolvimento Infantil * Educação Lúdica – Lúdico na Educação Infantil | NÃO POSSUI LATTES |
| Nadir Esperança Azibeiro * Políticas Públicas | Graduação: Pedagogia - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema (FM) - 1979 Pós-Graduação: Mestrado em Educação - UFSC - 1994 Doutorado em Educação - UFSC - 2006. Possui 02 capítulos de livros publicados, 13 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 05 resumos publicados em anais de congresso, 07 artigos completos publicados |

| | |
|--|---|
| | em periódicos, 02 livros completos. |
| Patrícia Zumblick Santos May * História da Educação | Graduação: História Pós-Graduação: Mestrado em História - UFSC - 1998. Foi professora colaboradora na UDESC. Possui 01 artigo completo publicado em periódico, 01 capítulo de livro publicado, 02 trabalhos completos publicados em evento e 02 resumos publicados em evento. |
| Paulino de Jesus Francisco Cardoso * Antropologia Cultural e Multiculturalismo | Graduação: História - UFSC - 1988 Pós-Graduação: Mestrado em História - PUCSP - 1993 Doutorado em História - PUCSP - 2004. É professor concursado na UDESC. Orientou 10 monografias, |
| Ramiro Marinho Costa * Antropologia Cultural e Multiculturalismo * Direitos Humanos e Cidadania | Graduação: Filosofia - UFAM - 1991 Pós-Graduação: Especialização em Educação Sexual - UDESC - 1996 Mestrado em Educação - UFSC - 2001. Foi professor colaborador na UDESC. Trabalha atualmente no SENAI. Possui 03 artigos completos publicados, participou da elaboração de 02 cadernos pedagógicos da UNISUL, publicou 02 trabalhos completos em anais de congresso, 10 resumos publicados em anais de congresso, 10 apresentações de trabalho, participou da produção de 03 roteiros de vídeo. |
| Rogério Lopes Azize * Economia e Trabalho | Graduação: Ciências Sociais - UFSC - 1999 Pós-Graduação: Mestrado em Antropologia Social - UFSC - 2002 Doutorando em Antropologia Social. - UFSC. É professor colaborador na UDESC. Possui 01 artigo completo publicado em periódico, 02 capítulos de livro, 07 trabalhos completos apresentados em anais de congresso, 06 resumos em anais de congresso, 09 trabalhos apresentados e participou da produção de 01 caderno pedagógico. |
| Rosali Ebertz * Estatística Aplicada à Educação | Graduação: Ciências Econômicas - UNIPLAC - 1983 Pós-Graduação: Especialização em Economia de Empresas - 1988. Mestrado em Economia - UFSC - 2007. Foi professora colaboradora na UDESC. |
| Rose Clér Estivalette Beche * Educação Especial e Aprendizagem | Graduação: Pedagogia - UDESC - 2002 Pós-Graduação: Mestrado em Educação - UFSC - 2005. É professora colaboradora da UDESC e atua também na UNISUL. Possui 01 artigo publicado, organizou 02 cadernos pedagógicos para a UNISUL, 03 capítulos de livros publicados, 10 resumos publicados em anais de congresso, 08 monografias orientadas e 40 orientações de trabalho de conclusão de curso de graduação. |
| Rosi Maria de Souza Pocovi * Educação e Sexualidade Humana | Graduação: Estudos Sociais - UDESC - 1981 Pedagogia - UDESC - 1985 Pós-Graduação: Especialização em Educação Sexual - UDESC - 1995 Mestrado em Educação - UNISUL - 2000. Atualmente é técnica em assuntos universitários pela UDESC e professora na FUCAP. Possui 11 artigos publicados em periódicos especializados, 07 trabalhos completos publicados em anais de congresso, 22 resumos publicados em anais de congresso, 06 trabalhos apresentados e 01 orientação de monografia. |
| Rosimari Koch Martins * Desenvolvimento Infantil II – Enfoque Sociológico, Histórico, Antropológico e Pedagógico. | Graduação: Pedagogia - UNISUL - 1983 Pós-Graduação: Especialização em Metodologia do Ensino - UFSC - 1988 Mestrado em Serviço Social - UFSC - 2006. É professora colaboradora na UDESC. Possui duas apresentações de trabalho em eventos e uma produção artístico-cultural (vídeo) |
| Sandra Adriana Neves Nunes * Desenvolvimento Infantil I – Enfoque Psicológico. * Psicologia | Graduação: Psicologia - UFSC - 1992 Pós-Graduação: Mestrado em Psicologia - Universidade de Greenwich – Inglaterra - 2000. Foi professora colaboradora da UDESC. Participou da elaboração de 01 caderno pedagógico da UNISUL. |
| Solange Cristina da Silva * Educação Especial e Aprendizagem | Graduação: Direito - Faculdade de São Bernardo do Campo - 1995 Pós-Graduação: Especialização em Direitos Humanos - Centro Universitário Assunção - 1997 Mestrado em Direito - PUC/SP - 2002. É professora na Faculdade Editora Nacional. |

| | |
|--|---|
| <p>Sônia Maria Martins de Melo * Educação e Sexualidade Humana</p> | <p>Graduação: Pedagogia: Habilitação Orientação Educacional - FURB - 1978 Pós-Graduação: Especialização em Orientação Educacional - UNIVALI - 1983 Mestrado em Educação - UFSC - 1991. Doutorado em Educação - PUC/RS - 2001. É professora na UDESC. Possui 14 artigos completos publicados em periódicos, 05 livros completos publicados, 01 capítulo de livro, 01 texto em jornal, 12 trabalhos completos publicados em anais, 24 resumos, 65 apresentações de trabalhos.</p> |
| <p>Sueli Gadotti Rodrigues * Metodologia de Educação a Distância</p> | <p>NÃO POSSUI LATTES</p> |
| <p>Susan Aparecida de Oliveira * Literatura Infantil</p> | <p>Graduação: Geografia - UFSC - 1993 Pós-Graduação: Aperfeiçoamento em Geografia - UFSC - 1995 Mestrado em Literatura - UFSC - 2001 Doutorado em Literatura - UFSC - 2006. É professora na Universidade do Planalto Catarinense. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos, 03 livros, 05 capítulos de livros, 04 trabalhos publicados em anais, 04 resumos, 11 apresentações de trabalhos.</p> |
| <p>Tade-Ane de Amorim * Direitos Humanos e Cidadania</p> | <p>Graduação: Ciências Sociais - UFSC - 1999 Pós-Graduação: Mestrado em Sociologia Política - UFSC - 2001. É professora na UNISUL. Foi professora colaboradora na UDESC. 01 artigo completo. 03 Trabalhos completos apresentados em congresso e 01 resumo apresentado em congresso.</p> |
| <p>Tânia Maris Grigolo * Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão</p> | <p>Graduação: Psicologia - UFSC - 1990 Pós-Graduação: Especialização em Saúde Mental Pública - UFSM Mestrado em Sociologia Política - UFSC - 1995. Foi professora colaboradora da UDESC. Possui 03 artigos completos publicados, 02 capítulos de livros, 04 resumos publicados.</p> |
| <p>Vilma Ferreira Bueno * Didática</p> | <p>Graduação: Pedagogia - UNIVILLE - 1977 Pós-Graduação: Especialização em Fundamentos da Educação - UDESC - 1988 Mestrado em Educação - UFSC - 2002. É professora na UNIBAVE. Possui 02 artigos completos publicados em periódicos, 01 capítulo de livro, 04 trabalhos apresentados em congresso, 07 resumos publicados em anais de congresso, 19 orientações de monografia e 09 orientações de trabalhos de conclusão de curso. Participou da elaboração de 01 caderno pedagógico para o SENAI.</p> |
| <p>Viviani Poyer * Conteúdos e Metodologias do Ensino de História * História da Educação</p> | <p>Graduação: História - UDESC - 1996 Pós-Graduação: Mestrado em História - UFSC - 2000. É professora na UNISUL. Possui 01 artigo publicado, 01 trabalho apresentado em anais de congresso e 04 resumos publicados em anais de resumo.</p> |

ANEXO I - A GRADE CURRICULAR - SÉRIES INICIAIS

| DISCIPLINAS | Créditos | Carga horária |
|---|-----------|---------------|
| <i>Conteúdos básicos</i> | | |
| Eixo: Contexto Histórico e Sociocultural | | |
| Filosofia | 07 | 105 |
| Psicologia | 07 | 105 |
| Sociologia | 07 | 105 |
| História da Educação | 07 | 105 |
| Direitos Humanos e Cidadania | 04 | 60 |
| Políticas Públicas | 04 | 60 |
| Antropologia Cultural e Multiculturalismo | 04 | 60 |
| Educação e Meio Ambiente | 04 | 60 |
| Subtotal | 44 | 660 |
| Eixo: Contexto da Educação Básica | | |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem-I | 08 | 120 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática-I | 06 | 90 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências -I | 04 | 60 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia-I | 04 | 60 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de História-I | 04 | 60 |
| Metodologia de Educação a Distância | 04 | 60 |
| Didática | 04 | 60 |
| Currículo | 03 | 45 |
| Planejamento e Avaliação Educacional | 04 | 60 |
| Organização e Gestão da Escola Brasileira | 04 | 60 |
| Tecnologia, Educação e Aprendizagem | 06 | 90 |
| Estatística Aplicada à Educação | 04 | 60 |
| Economia e trabalho | 04 | 60 |
| Subtotal | 59 | 885 |
| Eixo: Contexto do Exercício Profissional | | |
| Prática Pedagógica/Prática de Ensino | 23 | 345 |
| Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão | 10 | 150 |

| | | |
|----------|-----|-------|
| Subtotal | 33 | 495 |
| TOTAL | 136 | 2.040 |

Conteúdos de aprofundamento e atuação profissional: Séries Iniciais I

| | | |
|---|-----|-------|
| Eixo: Conteúdos da Formação Priorizada | | |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem-II | 07 | 105 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática-II | 06 | 90 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências -II | 04 | 60 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia-II | 04 | 60 |
| Conteúdos e Metodologias do Ensino de História-II | 04 | 60 |
| Educação e Sexualidade Humana | 03 | 45 |
| Educação Especial e Aprendizagem | 03 | 45 |
| Alfabetização | 04 | 60 |
| Subtotal | 35 | 525 |
| Eixo: Estudos Independentes e Trabalho de Conclusão de Curso | | |
| Estudos Independentes | 31 | 465 |
| Trabalho de Conclusão de Curso -TCC | 12 | 180 |
| Subtotal | 43 | 645 |
| TOTAL | 82 | 1.970 |
| TOTAL DO CURSO | 214 | 3.210 |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)