

Juliana Cordeiro Soares Branco

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O PROFESSOR  
EM SERVIÇO

Belo Horizonte  
2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Juliana Cordeiro Soares Branco

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O PROFESSOR  
EM SERVIÇO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira

Belo Horizonte  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
2008

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que compreendem minha ausência, me apóiam, me incentivam e são os grandes responsáveis pelas minhas conquistas. Amilton, meu pai, que com uma dádiva divina encanta a todos com sua criatividade, seu canto afinado, seu amor e dedicação aos semelhantes, especialmente à família. É exemplo de amor e lealdade. Maria José, minha mãe, exemplo de coragem, determinação e otimismo. Com ela aprendemos, com humildade, seguir de cabeça erguida, nunca desistir ou desanimar e, acima de tudo, com fé no coração sempre acreditar que todos os sonhos são possíveis.

Ricardo, meu irmão querido. Lindo, amigo, leal companheiro. Seu ombro amigo me acolhe, sua inteligência e otimismo me guiam.

## HOMENAGEM

Emílio, meu amor, meu companheiro, corajoso e sensível.

Sua compreensão, dedicação e amor me fortalecem. Exemplo de honestidade e amor.

“De-me tua mão e não me importarei com a distância a ser percorrida, seguiremos juntos até onde existir vida.”

## Homenagem Especial

Maria Rita como orientadora foi um presente. Amiga e mestre. Exemplo de sabedoria, dedicação, delicadeza, honestidade, responsabilidade. Espero poder seguir seus passos. Diante das minhas limitações nunca me deixou abater, sempre me mostrou uma luz, um caminho a seguir. Obrigada pela acolhida, pelas indicações, pelos sorrisos, pelo respeito...

## AGRADECIMENTOS

O caminho foi longo, pedras haviam por toda parte, flores também. Aprendi muito, aprendi com os mais velhos e com os mais jovens também. Com os pais, irmãos e familiares, com os amigos, colegas de estudo, de trabalho, de luta. Aprendi com os mestres; muitos com diplomas, outros sem. Com as crianças aprendi também. Seguir juntos é o mais importante. A solidão também ensina. Às vezes ela é necessária. Cada aprender é parte. Os amontoados deles se complementam e nunca está completo. Tem aprender saboroso e tem aprender amargo também. Aprende-se sempre...

O trabalho e o aprendizado só foi possível porque eu não estava só. Nem mesmo nos momentos de concentração e de escrita.

Agradeço aos meus pais pela confiança. Ao meu irmão pelo incentivo e ao meu marido pela compreensão. Obrigada.

A minha orientadora pela paciência, dedicação, conselhos e comentários essenciais para minha prática de pesquisa.

Aos mestres e acadêmicos, grandes incentivadores e que abriram as primeiras portas para esta conquista: Daniel Mill, Heitor Garcia de Carvalho e Paulo César Ventura.

Ao coordenador do Curso, João Bosco Laudares, pelo respeito e confiança que começou no Curso e com certeza prevalecerá para sempre.

Aos mestres, exemplo de compromisso e sabedoria: Antônio de Pádua Nunes Tomasi, Dácio Guimarães de Moura, Fábio Wellington Orlando Silva, José Wilson da Costa, Ronaldo Luiz Nagem e Suzana Lana Burnier Coelho.

Aos professores que com carinho leram as primeiras idéias de desenvolvimento desta pesquisa e que com competência contribuíram para o seu aperfeiçoamento: Suzana Lana Burnier Coelho e José Wilson da Costa.

Aos componentes da banca examinadora na certeza que pelas sábias observações muito contribuirão para esta pesquisa: Rosália Maria Duarte, José Ângelo Gariglio e José Wilson da Costa.

Aos colegas, pelas trocas, pelas conversas, pela amizade, especialmente Adalci, Adriana, Adriano, Anderson, Edmilson, Erivane, Cynthia, Daniele, Ivone, Josué, Juliana, Kelsen, Mônica, Rodrigo, Simone, Sirléia, Tadeu e Warlisson.

Aos integrantes dos grupos de pesquisa PETMET e FORQUAP pelo aprendizado proporcionado nos nossos encontros.

A Ivana, que revisou com texto com tanto carinho e atenção.

Agradeço o auxílio e a paciência dos funcionários e estagiários da secretaria do Mestrado em Educação Tecnológica e deixaram sua contribuição: Fábio, Fabrício, Fernanda, Jean e Willian.

Ao pessoal da limpeza, aos porteiros e aos funcionários da biblioteca que sempre nos atendem prontamente e contribuem para que o espaço de trabalho e estudo se torne mais agradável.

Aos meus amigos e familiares que contribuíram para essa caminhada, que me apoiaram, me incentivaram e acreditaram em mim. Especialmente Meu tio Edvar, minha Tia Elza e suas filhas que me acolheram em sua casa nos meus primeiros meses em BH.

A coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais, Elizabeth Antonini, as orientadoras educacionais do Curso, Vânia e Ângela, e a diretora Wanir que me atenderam prontamente e abriram o caminho para a realização da pesquisa de campo.

As professoras-cursistas que se dispuseram a falar, que dedicaram parte de seu escasso tempo para contribuir para esta pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa, auxílio financeiro que com certeza contribuiu para a realização desta pesquisa.

Agradeço à infinita Força Divina: Dom da Vida, Dom do Amor, Dom da Perseverança, Dom da Sabedoria. Meu Guia, meu Amparo, Luz do meu caminho.

Muito Obrigada.

“Viver, e não ter a vergonha de ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser um eterno aprendiz”

Gonzaguinha

## SUMÁRIO

Siglas	11
Quadros	14
Tabelas	15
Resumo	16
Abstract	18
Introdução	20
1ª parte - Pesquisa bibliográfica e documental	41
1 - Educação a distância – concepções, aspectos históricos e características	41
1.1 - Concepções e aspectos históricos da EaD: uso de novas tecnologias na educação	41
1.2 - Mudanças na relação professor-aluno e as funções docentes próprias da EaD	51
1.3 - EaD: alternativa para a educação e democratizadora do ensino	56
2 - EaD para o professor em serviço e as condições do trabalho docente	58
2.1 – A EaD para professores em serviço	58
2.2 – O trabalho docente	68
2ª parte - Pesquisa de campo	79
3 - Aspectos metodológicos	79
3.1 - Os cursos pesquisados	79
3.2 - Sujeitos, instrumentos, procedimentos e tratamento dos dados	94
4 – Resultados: descrição, interpretação e análise	99
4.1 - A condições do trabalho do professor e as suas formas de organização para a realização de sua formação a distância e em serviço	100
4.2 - Sobre dificuldades e facilidades de realização do curso a distância e em serviço	116
4.3 - Sobre aprendizagem	123
4.4 - Posições em relação ao curso no seu decorrer e ao seu término em relação às contribuições para o exercício profissional	126
4.5 - Sobre os motivos para realizar o curso	128
4.6 – Síntese	131
Conclusões	136
Referências Bibliográficas	146
Anexos	155
Anexo 1 Relação dos municípios que integraram os pólos e os núcleos do <i>Projeto Veredas</i>	155
Anexo 2 Grade Curricular e Carga Horária do Projeto Veredas	174



Anexo 3	Pólos, municípios e vagas do Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais	176
Anexo 4	Grade Curricular e Carga Horária do Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais	181
Apêndices		183
Apêndice 1	Estudos sobre <i>educação a distância</i> para professores em serviço e sobre o trabalho docente, em Reuniões Anuais da ANPEd, na RBIE e no XIV SBIE – 2000 - 04	183
Apêndice 2	Cartas entregues à Coordenadora do Curso Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais e à Diretora da Escola de Cachoeira do Campo atendida pelo Projeto Veredas	186
Apêndice 3	Questionário de caracterização dos sujeitos entrevistados	188
Apêndice 4	Roteiro de entrevistas para professores-cursistas	189

## SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AFOR	Agência de Formação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação do Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBH	do <i>Campus</i> Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CONEDS	Congressos Nacionais de Educação
EaD	Educação a Distância
FAE	Faculdade de Educação
FAZU	Faculdades Associadas de Uberaba
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
FS	Formação em Serviço

FProf	Formação para professores
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUNTEVÊ	Fundação Centro Brasileira de TV Educativa
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
INED	Instituto Nacional de Educação a Distância do Distrito Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPAE	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
LEB	Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RBIE	Revista Brasileira de Informática na Educação
RJ	Rio de Janeiro
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SBIE	Simpósio Brasileiro de Informática e Educação
SEED-MEC	Secretaria de Educação a Distância do MEC
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEE-SP	Secretaria de Estado de Educação de São Paulo

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	<a href="#"><u>Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial</u></a>
TVE	Televisão Educativa
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
Unirede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIS	Centro Universitário do Sul de Minas
USP	Universidade de São Paulo
UVB.BR	Universidade Virtual do Brasil
WWW	Word Wide Web

## QUADROS

Quadro 1	Experiências de formação para professores a distância, Brasil.	24
Quadro 2	Trajetória histórica da Educação a Distância no Brasil	45
Quadro 3	Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância localizadas no Estado de Minas Gerais, 2006.	81
Quadro 4	Cursos de graduação a distância para professores ofertados por Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação localizadas no Estado de Minas Gerais, 2006.	82
Quadro 5	Aspectos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto e do Projeto Veredas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	93
Quadro 6	Correlação entre objetivos específicos, questões, hipóteses, perguntas de entrevista e categorias de análise desta pesquisa	97
Quadro 7	Exemplificação da identificação dos sujeitos da pesquisa	98

## TABELAS

Tabela 1	Estudos sobre Educação a Distância, Formação Superior e trabalho docente na produção intelectual pesquisada no período de 2000-2004, Brasil.	22
Tabela 2	Estudos sobre Educação a Distância, Formação Superior e trabalho docente apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, por Grupo de Trabalho, no período de 2000-2004, Brasil.	23
Tabela 3	Perfil dos sujeitos da pesquisa	99
Tabela 4	Condições do trabalho docente em relação a recursos materiais e à valorização profissional, segundo cursistas – 2006	101
Tabela 5	Carga horária de trabalho docente, segundo cursistas – 2006	108
Tabela 6	Condições de estudo, segundo cursistas – 2006	113
Tabela 7	Condições que dificultam a realização dos cursos, segundo cursistas – 2006	117
Tabela 8	Condições que facilitam a realização dos cursos, segundo cursistas – 2006	121
Tabela 9	Aprendizagem nos cursos, segundo cursistas – 2006	123
Tabela 10	Motivação para realização dos cursos, segundo cursistas – 2006	128

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a discussão da formação profissional do docente, desenvolvida por meio da Educação a Distância-EaD e em serviço. A partir de estudo preliminar realizado foram constituídas as seguintes hipóteses: (1) as condições objetivas de realização dos cursos de EaD para professores em serviço condicionam o privilégio da dedicação individual em detrimento da coletiva, para estudo, por parte dos professores; (2) as facilidades de acesso ao conhecimento nos cursos de EaD para professores em serviço são mais expressivas que as dificuldades; (3) os docentes em exercício e que participam de cursos de EaD não possuem um espaço adequado e exclusivo para dedicação aos seus estudos; (4) a contribuição dos cursos de EaD para professores em serviço é percebida de forma diferente pelos cursistas que estão em processo de formação em relação aos que já concluíram o curso; (5) os cursos de EaD para professores em serviço contribuem para novas aprendizagens, estreitamente relacionadas à prática docente; e (6) os professores-cursistas realizam a formação a distância estando em serviço devido a uma exigência legal. Como campo empírico optou-se por entrevistar professores-cursistas e ex-cursistas do Projeto Veredas da Secretaria de Estado de Educação e do Curso Licenciatura em Educação Básica-anos iniciais do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo descritivo que envolveu: análise da bibliografia que trata do tema da pesquisa; estudo da legislação vigente sobre o assunto; e realização de 23 entrevistas semi-estruturadas com professores cursistas ou ex-cursistas dos cursos/projetos de EaD para professores em serviço dos cursos mencionados. Os resultados obtidos confirmaram, em parte, as hipóteses levantadas, evidenciando falta de espaço adequado e exclusivo para dedicação aos seus estudos, por parte da maioria das entrevistadas e que há pouco tempo para as professoras-cursistas realizarem todas as suas atividades, implicando o privilégio do estudo individual sobre o coletivo. As professoras-cursistas relatam suas dificuldades em relação à dedicação aos estudos, pois precisam dividir seu tempo diário entre as atividades do magistério, de estudo e domésticas. E novamente a escassez de tempo para dedicação aos estudos é determinante das condições de formação docente, sendo considerada uma dificuldade crucial pelas cursistas. Entre outras dificuldades, que superam as facilidades, as cursistas apontam, sobretudo, a dificuldade de comunicação entre instituição e cursistas, o fato de o tutor não possuir conhecimento específico de todos os conteúdos e a falta de professor no dia-a-dia. Contraditoriamente, uma facilidade expressiva gira exatamente em torno do tempo ao lado do espaço de estudo flexíveis. Junto a isso, os cursos em pauta proporcionaram novas aprendizagens segundo todas as entrevistadas. Sendo que as cursistas que terminaram o curso ressaltam, sobretudo, a melhoria na prática pedagógica de modo geral e as cursistas que ainda estão em curso ressaltam aspectos como melhoria da linguagem oral, melhoria da escrita, criação de hábito de leitura, incentivo à realização de novos cursos e à formação continuada. As cursistas enfatizam também a possibilidade de novas perspectivas profissionais, trocas de experiências, revisão e avanço na prática pedagógica por meio da reflexão, viabilizadas pelos cursos. Apesar disso, as

professoras se dirigem para a EaD em serviço principalmente pela considerada exigência legal de formação superior para o magistério.

Palavras Chaves: educação a distância, formação de professores, trabalho docente, Projeto Veredas, Curso de Licenciatura em Educação Básica.

## ABSTRACT

The objective of this research is to contribute with the discussion surrounding Distance Education in service teachers, EAD (acronym in Portuguese). From previous study, the following hypothesis were raised: (1) the EaD's present conditions of accomplishment for in service teachers favor individual studying dedication in detriment to collective studying; (2) there is ready access the knowledge rather than hard access; (3) in service teacher who takes part on such EaD does not have an adequate space for dedicating to his/her studying; (4) the EaD's contribution for in service teachers are perceived differently by teachers taking courses in relation to those who have finished the program; (5) EaD programs for in service teachers contribute for new learning, strictly related to teaching practice; and (6) the student-teachers were submitted to a distance education due to a legal demand. As an empiric field, student-teachers and ex-student-teachers were interviewed from Projeto Veredas, a program offered by the Education State Secretary and by the Curso de Licenciatura em Educação Básica from the EaD'S Center of Universidade Federal de Ouro Preto. The research was developed through a descriptive study which involved: an analysis of the bibliography which covers the research's theme; a study of the current legislation about the theme; and the accomplishment of 23 interviews semi-structured by student-teachers and ex-student-teachers. Results confirm, partially, the raised hypothesis, manifesting that there is insufficient time for student-teachers to accomplish all activities, implying the privilege of individual study over collective study. Moreover, there is lack of adequate and exclusive space for studying, according to most interviewees. They reported their difficulties to dedicate to studying, since they also have house chores and professorship duties. Lack of time is pointed as a crucial difficulty by student-teachers. Among other difficulties, which superseded the facilities, they pinpointed, above all, the communication impairment between them and the institution, namely, tutor's lack of specific knowledge and teacher's absence for class. In contradiction, an expressive facility is concerning the flexibility about time and space for studying conferred by the nature of EAD. Besides, the program offers new learning, according to all interviewees. In fact, the student-teachers who have concluded the course, claim that there has been an improvement in their pedagogical practice in general and the ones who are still talking courses, claim that they have improved their oral language, written performance, their reading habits and have been more motivated to take more courses. They also highlight possibilities of new professional perspectives, experience exchange and pedagogical advancement in their practice. However, in service teachers search for EaD primarily due to legal demand of high level education imposed by legislators for teaching.

Key words: distance education, in service teachers, teaching, Projeto Veredas, Curso de Licenciatura em Educação Básica.



## INTRODUÇÃO

---

A presente pesquisa possui como temática *A Educação a Distância para o Professor em Serviço*. Seu objetivo geral é contribuir para a discussão da formação profissional do docente, desenvolvida na modalidade da Educação a Distância (EaD), por meio da Formação em Serviço (FS). Nesse sentido, discutem-se as relações de interferência existentes entre as condições objetivas de trabalho do professor em serviço e a sua formação a distância evidenciando: as formas de organização de professores-cursistas quanto ao tempo para o estudo individual ou em grupo e o espaço para a realização da sua formação; as dificuldades e as facilidades do professor em serviço realizar sua formação a distância e, ainda, em que medida essa formação implica aprendizagem para o professor. Além disso, discutem-se as posições dos cursistas em relação às contribuições da formação a distância para seu exercício profissional e os motivos que os levaram a optar por essa modalidade de formação.

O interesse pela temática e por desenvolver uma pesquisa a ela relacionada emergiu da minha experiência como bolsista de Iniciação Científica (IC), no período de 2003 a 2004, durante a realização do curso de graduação em pedagogia na Faculdade de Educação do *Campus* Belo Horizonte da Universidade Estadual de Minas Gerais (FAE-CBH-UEMG). Como bolsista de IC, participei de uma pesquisa (MILL *et al.*, 2003) que tinha como questão central investigar a forma de trabalho dos tutores<sup>1</sup> do *Projeto Veredas - Formação Superior para Professores a Distância*, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que visava à formação, em nível superior, de professores em serviço para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Ao observar a realidade vivida pelos professores que participaram do *Projeto Veredas*, por meio de conversas com tutores e com os próprios alunos, pareceu-me importante desenvolver uma pesquisa com enfoque na relação entre as condições do trabalho docente e a formação superior desses

---

<sup>1</sup> Denominação usada na literatura para identificar os sujeitos que lecionam nos cursos à distância.

professores, denominados professores-cursistas. Isto porque foram visíveis as dificuldades dos cursistas para fazer o curso em serviço, mesmo a distância, devido às atividades diárias que precisavam cumprir como alunos, professores e seres sociais que possuem família e amigos.

Para desenvolver esta pesquisa, procedeu-se, inicialmente, à análise da Lei n. 9.394/96, que contém as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), e, em seguida, à revisão da produção intelectual sobre a temática, mediante consulta à *web*, o que implicou visita a *sites* que divulgam estudos apresentados em eventos científicos relacionados às áreas de educação e tecnologia. Foram identificados e analisados estudos nas seguintes tipologias: (1) apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) realizadas no período de 2000 a 2004; (2) apresentados, em 2003, no XIV Simpósio Brasileiro de Informática e Educação (SBIE); e (3) publicados, em 2001, na Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE). Privilegiou-se o estudo desses veículos porque são os que reconhecidamente divulgam na *web* produção intelectual considerada expressiva das áreas em pauta. Em cada caso, o período mencionado coincide com aquele em que os estudos se encontram disponibilizados na *web*.

A Lei n. 9.394/96, em seu art. 62, dispõe que a formação mínima requerida dos docentes para atuar na educação básica deverá ser a de nível superior. Isto significa um desafio para a União, os Estados e os Municípios, uma vez que grande parte das funções docentes são desempenhadas, atualmente, por professores que não possuem formação superior. Diante desse quadro, o Poder Público necessita adotar alternativas de ensino para essa formação. Nesse contexto, a referida Lei assegura, em seu art. 80, que 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” e que a EaD será oferecida por instituições credenciadas pela União. Além disso, assegura, no Inciso III, do § 3º, do art. 87, que cada município realize programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, recursos da EaD (BRASIL, 1996).

A revisão da produção intelectual demonstrou escassez de estudos que se relacionem à EaD para professores em serviço. Em primeiro lugar, por essa

revisão que envolveu a leitura dos títulos e/ou resumos de 1.571 estudos presentes nas fontes pesquisadas, foram identificados 21 estudos (Apêndice 1) relacionados à temática em geral e que foram divididos em seis categorias a que os temas centrais de cada estudo poderiam se referir: (1) EaD de forma geral; (2) EaD para professores; (3) FS em geral; (4) FS para professores; (5) EaD para professores em serviço e (6) trabalho docente.

Especificações relacionadas ao número de estudos analisados, a partir desse levantamento preliminar, podem ser acompanhadas na TAB. 1. Desses estudos, dezessete foram apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e a sua vinculação a Grupos de Trabalho (GT) da Associação pode ser vista na TAB. 2. As experiências nas formas de cursos, programas ou projetos mencionadas em todos os 21 estudos estão indicadas no Quadro 1.

Tabela 1

**Estudos sobre EaD, FS e trabalho docente na produção intelectual pesquisada no período de 2000-2004, Brasil.**

Veículos	Ano ou período	Total geral	Total analisado	EaD em geral	EaD para professores	FS em geral	FS para professores	EaD para professores em serviço	Trabalho Docente
Anais das reuniões anuais da ANPEd	2000-04	1490	17	9	8	10	8	5	2
Anais do XIV SBIE	2003	72	3	3	1	1	1	1	0
RBIE	2001	9	1	1	-	-	-	-	0
<b>TOTAL</b>	<b>2000-04</b>	<b>1571</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Fonte: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>; <<http://gmc.ucpel.tche.br/rbie-artigos>>; <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

Nota: A soma dos estudos nas categorias ultrapassa o número de estudos identificados, pois alguns apresentam características que se enquadram em mais de uma categoria.

Tabela 2

**Estudos sobre Educação a Distância, FS e trabalho docente apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, por Grupo de Trabalho, no período de 2000-2004, Brasil.**

GT*	Total geral	Total analisado	EaD em geral	EaD para professores	FS em geral	FS para professores	EaD para professores em serviço	Trabalho docente
3- Movimentos Sociais e Educação	62	1	0	0	0	0	0	1
4 – Didática	87	1	1	0	0	0	0	0
5 – Estado e Política	115	2	1	1	2	2	1	0
7 – Educação da Criança de 0 a 6 Anos	80	2	0	0	3	2	0	0
8 – Formação de professores	109	2	2	2	1	1	1	0
9- Trabalho e Educação	84	1	0	0	0	0	0	1
11- Política da Educação Superior	84	1	0	1	1	1	1	0
16 – Educação e Comunicação	96	7	6	3	1	1	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>806</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Fonte: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

\*Nota: Os Grupos de Trabalho possuem identificação, também, por números.

## Quadro 1

### Experiências de formação para professores a distância, Brasil.

INSTITUIÇÃO	CURSO/ PROGRAMA/ PROJETO	FS	Nível	Ano ou período
Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação	Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)	x	Capacitação	2003
Secretaria de Estado de Educação de São Paulo	Programa Especial de Formação para professores do Ensino Fundamental I, em Nível Superior	x	Graduação	2001-02
Não identificada	Aprendizagem assistida pela avaliação na perspectiva do ensino superior	x	Especialização	2002
PUC-PR	Não identificado	x	Graduação	2000
Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação	TV Escola	x	Capacitação	1996
	Salto para o Futuro	x	Capacitação	1992
	Projeto Ipê, que tinha como meta preparar os professores alfabetizadores do Estado de São Paulo	x	Capacitação	1984 - 1992
Fundação Centro Brasileira de TV Educativa	Curso de Qualificação Profissional – para professores leigos das quatro primeiras séries do ensino fundamental na região centro-oeste e sudeste do país	x	Capacitação	1984
Ministério da Educação	LOGOS – formação para professores leigos	x	Capacitação	1973- 76
	Projeto SACI - formar professores leigos do ensino fundamental no Nordeste do país e desenvolver um experimento de utilização dos meios de comunicação de massa para fins educativos	x	Ensino Fundamental	1967-74
Universidade Federal de Pernambuco	Ensino da Matemática e Tecnologia Educacional	x	Capacitação	Sem identificação
Universidade de Brasília	Terceiro Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância	x	Especialização	Sem identificação

Fonte: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>; <<http://gmc.ucpel.tche.br/rbie-artigos>>; <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

Pela análise da TAB. 1, percebe-se a existência de um número relativamente baixo de estudos sobre EaD para professores em serviço. Observe-se que, dos 1.571 estudos divulgados nos veículos analisados, apenas seis se relacionam ao tema, sugerindo a necessidade da realização de estudos relacionados com essa categoria, sobretudo tendo em vista o crescimento da oferta de cursos ou programas de EaD. Segundo Cunha e Vilarinho (2007, p.75), em 2004, esses “já alcançavam um total de 107 cursos [de graduação], sendo 67 (63%) na área de educação”. Em 2007, segundo Cafardo (2007, p. XX), já são “205 cursos de graduação ou tecnológicos e 575,7 mil alunos no ensino superior a distância”.

A análise dos 21 estudos selecionados evidencia a existência de doze experiências de formação de professores (Fprof) por meio da modalidade de

EaD, no Brasil, tal como expresso no Quadro 1<sup>2</sup>. Desses 21 estudos, treze consistem em estudos de caso e oito em estudos bibliográficos sobre a matéria. Os seis pertinentes ao tema central da presente pesquisa, ou seja, EaD para professores em serviço, são os de Tosch (2000); Siqueira (2001); Lima, Grigoli e Barros (2003); Gisi, Peretti e Steidel (2003); Oliveira, E. (2003) e Vilarinho e Sande (2003).

O estudo de Tosch (2000) tem como objeto de estudo o programa *TV Escola*, tendo como foco a FProf por meio desse programa. Esse é um programa que está no ar desde 1996 e é produzido pela TVE Brasil em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC), que transmite programas que objetivam enriquecer a prática pedagógica do professor. O estudo foi realizado com o objetivo de identificar os elementos conceituais e operacionais da política de FProf, buscando analisar a relação entre teoria e prática existente nos episódios veiculados e como os professores interagem com eles. Segundo a autora, a EaD para o professor em serviço é vista como alternativa para minimizar a falta de qualificação docente, tendo em vista a carga de trabalho diária e a impossibilidade de sair de casa todos os dias para se capacitar. Tosch (2000) relembra que, para atingir seus objetivos, esses programas precisam ser estimulados continuamente e contarem com pessoal habilitado para o trabalho com EaD. Entre os limites do programa analisado, a autora destaca a questão do tempo, pois, segundo ela, esse “tem sido o nó górdio dos programas de EaD, juntamente com o material didático utilizado” (TOSCH, 2000, p.6). De fato, o material didático é o meio privilegiado de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de EaD e precisa ser pensado de modo a atender a esse propósito diferenciando-se dos materiais da educação presencial e incluindo mediações pedagógicas, como notas explicativas, por exemplo. Além disso, ocorre que, muitas vezes, na experiência analisada pela autora, o programa não atinge o objetivo de capacitar os professores devido à falta de tempo dos mesmos em função do excesso de atividades que a sua profissão exige, acrescido do fato de que a maioria dos docentes são mulheres que precisam, ainda, cuidar da casa e da família. Segundo Tosch (2000), para que programas como *TV Escola* possam realmente capacitar professores é necessário que estes participem da própria

---

<sup>2</sup> Os estudos analisados não forneceram informações completas sobre as experiências citadas.

elaboração e da condução dos programas. Desse modo, o professor se tornaria sujeito de sua formação, tendo oportunidade de refletir, juntamente com os especialistas, sobre as melhores formas de conduzir os programas de que participam

essa reflexão coletiva pode contribuir na aproximação entre a teoria e a prática [...]. Os programas poderiam ajudar a formação docente, suscitar debates, proporcionar férteis momentos de reflexão com os professores, como se vislumbrou com a realização de sessões coletivas. É necessário, no entanto, criar condições na escola, como a questão do tempo no calendário escolar, para que a TV Escola realmente cumpra o objetivo a que veio: capacitar os professores e aprimorar a sua formação (TOSCH, 2000, p.12-13).

O estudo de Siqueira (2001) faz uma reflexão sobre o papel que os professores são chamados a desempenhar diante das políticas públicas para EaD e na formação continuada e em serviço, tendo como objeto de análise o programa *Um salto para o futuro*. Esse é um programa que utiliza vídeos educativos e faz parte da programação da *TV Escola*. A interatividade com o programa ocorre por meio de perguntas e respostas. Os professores assistem a programas ao vivo e remetem perguntas aos debatedores por *e-mail*, fax ou telefone. Os debatedores respondem, na medida do possível, durante a transmissão. Ocorre que essa forma de interatividade é criticada e questionada, pois, nela não haveria um diálogo real entre as partes envolvidas.

Assim, Tosch (2000) e Siqueira (2001) criticam os programas de EaD que analisam. Programas esses que fazem parte de um projeto da SEED-MEC com o objetivo de capacitar professores para o exercício da profissão e, assim, supostamente, elevar a qualidade de educação no país. Em síntese, as críticas se relacionam à precária interação entre os envolvidos e à verticalização na elaboração dos programas, uma vez que para os autores não ocorre planejamento conjunto entre professores e especialistas na elaboração dos programas. Além desses aspectos, os autores lembram dos fatores tempo propício à capacitação, boa qualidade do material didático e capacitação de pessoal como importantes para o sucesso de programas de EaD para professores em serviço.

Sobre os projetos de FProf, como *Um salto para o futuro*, Siqueira (2001) afirma que idéias de programas como esse são, muitas vezes, importadas de

modelos e experiências fracassadas em outros países. Nesse sentido, relata que

é preciso compreender as estruturas macrossociais nas quais se inserem a educação e a sociedade. [...] no conjunto dessas intenções, nota-se o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço (aligeirada) e a inexistência de políticas de valorização dos profissionais da educação (SIQUEIRA, 2001, p.5-6).

Segundo o autor, o programa analisado faz parte de uma política de capacitação docente que enfatiza “a certificação e não o processo de formação contínua. Nessa perspectiva, atende a uma política que se propõe a servir de receituário imediato para a formação docente” (SIQUEIRA, 2001, p.16).

Já o estudo de Lima, Grigoli e Barros (2003), que analisaram o *Curso Aprendizagem Assistida pela Avaliação na Perspectiva do Ensino Superior*, procurou discutir a questão da avaliação educacional. Esse curso ocorreu em 2002 e foi o primeiro na modalidade EaD oferecido pela instituição de ensino superior<sup>3</sup> destinado a professores universitários. O estudo dessas autoras teve o objetivo de verificar as contribuições da EaD para a FProf. Sobre a importância da Fprof, salientam que

a formação dos professores norteou a agenda de todos aqueles que compreendem o campo educacional como um dos mais importantes na promoção do desenvolvimento com diminuição das desigualdades sociais e elevação da qualidade de vida de uma sociedade (LIMA, GRIGOLI e BARROS, 2003, p.1).

Elas defendem que a FProf pode ser meio de valorização da profissão e que essa formação pode ser realizada pela EaD, a qual pode ser um meio de educação tão bom como o presencial ou, até mesmo, superior a esse último devido à flexibilidade de tempo e espaço de estudo que a EaD proporciona. Além disso, esta pode ser vista como democratizadora do ensino, na medida em que rompe barreiras geográficas e temporais. Desse modo, pode ser um importante meio para a FProf em serviço que não possuam graduação ou, mesmo, ensino médio, realidade ainda existente no país. As autoras entendem a EaD

---

<sup>3</sup> A instituição não é identificada no texto.



[...] como um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz [...], mas que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação [...], uma educação capaz de formar professores reflexivos e capazes de exercer uma autonomia no aprender, capazes de aprender a aprender (LIMA, GRIGOLI e BARROS, 2003 p.4).

Sobre FS, as autoras relatam que essa formação permite uma reflexão sobre a prática, sobre o que se está fazendo, enquanto está fazendo e, nesse contexto, o aprendizado ocorre a partir da reflexão e interpretação da própria prática.

As autoras registram que as principais dificuldades encontradas pelos cursistas, no caso estudado, foram a organização dos *chats*, a não familiaridade com o computador e, ainda, dificuldades em relação ao conteúdo trabalhado por envolver aspectos teórico-conceituais nunca ou pouco estudados pelos participantes das diferentes áreas de formação e de exercício profissional. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos docentes foi mencionada para justificar dificuldades com cumprimento de prazos, realização das tarefas e formas de participação. O acúmulo de tarefas rotineiras e os excessivos encargos como docentes deixam ao cursista pouco tempo para os estudos. Mesmo diante dessas dificuldades, houve unanimidade nas manifestações dos participantes quanto à importância do curso e à qualidade do material utilizado em relação à promoção da reflexão sobre a prática avaliativa.

Gisi, Peretti e Steidel (2003) discutiram, em seu estudo, em andamento na época da elaboração desta Dissertação, as atuais políticas educacionais para a FProf para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, em geral. Para isso, analisaram cursos existentes na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), que tiveram início em 2000 e visavam formar professores em serviço, em nível de graduação, na modalidade a distância. Os primeiros resultados encontrados pelas autoras evidenciam que a maioria dos cursistas são mulheres, casadas, maiores de 26 anos e com filhos. Sobre a questão salarial, a maioria recebe um salário que gira em torno de seiscentos reais, o que evidencia a desvalorização social do magistério e as condições econômicas dessa classe trabalhadora. Outro fato para o qual as

autoras chamam atenção é que, mesmo morando em cidade que possui universidade, as cursistas ainda não possuem curso superior, o que demonstraria a pouca exigência em termos de formação para o magistério no nível de educação em pauta.

É nesse contexto que, para suprir essa falta de formação superior, o poder público tem investido em programas de EaD, em nível superior, para professores em serviço. Sobre isso, essas autoras ressaltam que

a educação a distância, como possibilidade de formar um grande contingente de professores sem formação superior, [...] vem sendo questionada no meio educacional, dada a sua vinculação com as novas formas de organização do trabalho, pautada na racionalidade técnica e na idéia de formação superior como garantia da melhoria da qualidade de ensino, não se levando em conta a persistência das atuais condições de trabalho, a baixa remuneração, a carência de infra-estrutura e a falta de programas sistemáticos de educação continuada (GISI, PERETTI e STEIDEL, 2003, p. 1-2).

Nesse sentido, Gisi, Peretti e Steidel (2003) ressaltam que as políticas educacionais direcionadas à EaD para professores em serviço não têm considerado as condições objetivas do trabalho do professor.

O estudo de Oliveira, E. (2003) pretende identificar contribuições da EaD para a Fprof, tendo como objeto de estudo o 3º. *Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância*, promovido pela Universidade de Brasília (UnB). Nesse sentido, aponta como pontos fortes da experiência analisada a utilização dos suportes tecnológicos a serviço do aprendente possibilitando-lhe a articulação do conhecimento em um contexto sem limites temporais e geográficos, além da valorização do saber da experiência ocorrida no curso.

Assim como Lima, Grigoli e Barros (2003), a autora também entende a EaD como alternativa de educação, própria para enfrentar o desafio da formação docente, na medida em que rompe barreiras de tempo e espaço e interliga contextos, sujeitos, saberes e práticas pedagógicas diversificadas. Essa modalidade de educação tenderia a promover a autonomia do aluno por meio do estudo flexível e autônomo, na medida em que “o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interagir com seus pares e com o professor” (OLIVEIRA, E. 2003, p.8).

Salienta, também, que a FS pode ser um meio de valorizar o saber da experiência. Este, muitas vezes entendido como vulgar ou conhecimento do senso comum, pode ter uma dimensão emancipatória e de possível diálogo com o conhecimento científico.

O estudo de Vilarinho e Sande (2003) tem como objetivo conhecer os sujeitos que procuram cursos a distância, quais expectativas têm em relação a esses cursos e qual a metodologia utilizada para a aprendizagem. Para isso, analisaram um curso, não identificado, que atendia aos propósitos o *Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)*. O curso analisado foi ofertado a distância e destinou-se a formar professores multiplicadores para o uso das novas tecnologias de informática na educação utilizando o ambiente virtual *e-proinfo*.

No estudo, as autoras afirmam que na EaD os alunos têm espaço para trabalhar de forma colaborativa e para explorar os temas que mais lhes interessam, pois possuem autonomia para tal. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que os professores dos cursos a distância proporcionem ao aluno oportunidades de demonstrar seus interesses e isso implica mudança na relação professor-aluno. “O professor tem de abandonar sua posição de *expert* e transmissor de informações para assumir a de mediador pedagógico, orientador, desafiador de seus alunos” (VILARINHO e SANDE, 2003, p. 5). Essas autoras enfatizam que a EaD para professores em serviço

tem de promover a autonomia e a aprendizagem colaborativa, valorizando os interesses específicos de cada aprendiz, partindo da prática para a teoria e a esta retornando para atualizar a ação, garantindo a horizontalidade na comunicação de todos os participantes (VILARINHO e SANDE, 2003, p.6).

A maioria dos cursistas eram mulheres, professores, com curso de graduação concluído e já incluídos no mundo digital. Para os entrevistados, o curso atendeu as suas expectativas, não obstante terem sentido falta de um tempo próprio de adaptação ao ambiente virtual. Sem essa adaptação, muitos desistiram do curso e outros sentiram dificuldade de interagir com os demais. Outra dificuldade apontada pelo estudo diz respeito à falta de tempo para estudar. Por trabalharem o dia todo, os cursistas acessavam o curso,

basicamente, à noite, após o desgaste das atividades diárias do magistério. Os cursistas disseram que é preciso ter tempo de estudo e saber administrar esse tempo para que se obtenha sucesso na sua realização. A esse respeito, Vilarinho e Sande (2003) entendem o tempo como peça-chave na formação a distância. Segundo essas autoras, o curso analisado, apesar de ter sido considerado satisfatório pelos cursistas, deixou a desejar nesse quesito que é fundamental para que os cursos atendam aos seus objetivos.

Além dos seis estudos comentados, os outros quinze analisados apresentam importantes dados para os objetivos da presente pesquisa. Entre eles, destacam-se no que se refere à EaD:

- a EaD pode ser um meio de educação tão bom quanto o presencial, para a formação em nível superior do docente em serviço;
- o advento das novas tecnologias da informação e comunicação trouxe novas perspectivas para a EaD;
- no Brasil, a EaD abrange, principalmente, as áreas de FProf, aprendizagem de línguas e reciclagem de funcionários de empresas;
- a EaD pretende formar um professor que seja capaz de exercer a autonomia e de aprender a aprender;
- o ensino superior é espaço propício para o desenvolvimento da educação continuada a distância, já que muitas instituições encontram-se conectadas a redes;
- o tempo para o estudo é fundamental para que os cursos a distância atendam aos seus objetivos;
- na maioria dos cursos em EaD, não há previsão de tempo para o cursista se adaptar aos instrumentos utilizados nos cursos;
- em EaD, é preciso maior cuidado com a linguagem utilizada, pois aluno e professor não se encontram no mesmo espaço para resolver imediatamente as dúvidas que surgem;
- na EaD, há dificuldade de interação e motivação entre os envolvidos;
- há descontinuidade nos programas de formação continuada para professores, via EaD;
- os cursos de EaD visam à certificação em detrimento da formação;

o há três revistas que tratam exclusivamente do tema educação a distância: Conect@ Revista on-line de Educação a Distância, do Centro Universitário Carioca, uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular que está localizada no Bairro Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro; Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e a Revista Brasileira de EaD, do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), organização social de iniciativa privada, localizada na Cidade do Rio de Janeiro, que tem como objetivo o desenvolvimento da qualidade da educação.

Sobre a profissão docente e a FProf em geral, destacam-se:

- o é preciso buscar uma formação docente que de fato agregue valor aos profissionais da educação, de modo a situá-los como leitores críticos de si e de suas circunstâncias e, conseqüentemente, como sujeitos do seu fazer pedagógico;
- o as novas tecnologias utilizadas na educação devem ser pensadas com base na pesquisa e na resolução de problemas, visando a preparar o professor para aprender a aprender, trabalhar em equipe, partilhar experiências, solucionar conflitos, dominar diferentes formas de acesso à informação e desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar as informações recebidas;
- o os professores são os agentes fundamentais na materialização de políticas públicas educacionais;
- o as reformas políticas educacionais no Brasil têm se baseado em orientações de organismos internacionais;
- o a má formação docente e a má qualidade de ensino são resultado de políticas públicas que insistem em não considerar a educação como prioridade governamental;
- o a necessidade de tempo pago aos professores para se qualificarem ainda não é reconhecida como parte de políticas de FProf.

E sobre o trabalho docente:

- a escola é palco de transformações inovadoras, sejam de caráter pedagógico ou de utilização de novas tecnologias no ensino-aprendizagem e essas transformações exigem novas posturas e novas exigências do trabalhador frente ao seu trabalho;
- o aumento do número de alunos por sala de aula e das exigências do trabalho docente tem provocado sensação de insegurança e problemas de saúde nos docentes.

Em resumo, os dados da produção intelectual destacam aspectos negativos e positivos de programas de EaD para professores em serviço, envolvendo vários estudos de caso de experiências já realizadas ou em andamento, por exemplo: Ensino da Matemática e Tecnologia Educacional, do Centro de Informática e Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Programa Especial de Formação para professores do Ensino Fundamental I, em nível superior, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP); ProInfo; Um Salto para o Futuro; Projeto SACI; Projeto de Qualificação Profissional, todos da Fundação Centro Brasileira de TV Educativa (FUNTEVÊ-MEC) e o Terceiro Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, da UNB, indicados anteriormente no Quadro 1. Entre os aspectos negativos mais enfatizadas estão: elaboração vertical dos programas, inexistência de políticas públicas para a formação efetiva para professores, descontinuidade dos programas, falta de tempo de estudo para o docente. Ao lado disso, os dados reforçam uma visão positiva desses cursos, entre as quais destacam-se: a EaD como alternativa válida para a educação, promotora do aprender a aprender, da autonomia do aluno e da própria inserção do uso de recursos tecnológicos na educação.

Há que se registrar que, ao abordar a questão da FS do professor, os estudos analisados chamam a atenção para o fato de que essa formação deve se relacionar estreitamente com as condições de trabalho do aluno, particularmente no que concerne à relação tempo de estudo e tempo de trabalho. Não obstante, em nenhum dos estudos analisados tem-se como

questão central a relação entre as condições de realização da formação inicial do professor na modalidade de EaD e as condições objetivas de trabalho do professor em serviço, na visão dos sujeitos dessa formação.

A questão relaciona-se ao tema da precarização do trabalho docente, conforme tratado por Mill (2002). No entanto, esse tema é abordado, pelo autor, na perspectiva do sujeito que leciona em programas de EAD e não do professor em serviço que se está qualificando via essa modalidade de educação. Nesse contexto, os estudos já realizados mostram uma lacuna teórica sobre a matéria. Contribuir para a superação dessa lacuna é um desafio da presente pesquisa.

Conforme já mencionado, esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a discussão da formação profissional do docente, desenvolvida na modalidade da Educação a Distância (EaD), por meio da Formação em Serviço (FS).

Assim, a partir dos estudos analisados, com a finalidade de nortear a presente pesquisa, foram estabelecidos cinco objetivos específicos:

1– analisar a EaD no contexto das condições objetivas do trabalho do professor em serviço, envolvendo as formas de organização de professores-cursistas quanto a tempo, estudo individual ou em grupo e espaço para a realizar a formação;

2– verificar as dificuldades e as facilidades de realização de um programa de EaD para professores em serviço, ainda no contexto dessas condições, segundo cursistas;

3– identificar em que medida a EaD implica aprendizagem para o professor em serviço, na visão dos cursistas;

4– identificar se as posições dos cursistas em relação às contribuições dos cursos de EaD variam segundo o fato de estarem no decorrer do curso ou de já o terem concluído;

5– verificar os motivos que levaram os professores a realizar um curso a distância para professores em serviço.

Diante desses objetivos, tem-se como questão norteadora da presente pesquisa:

- Quais os limites da contribuição da EaD para professores em serviço?

Estreitamente ligadas a essa questão, foram estabelecidas cinco questões auxiliares:

1– Considerando as relações entre as condições objetivas de trabalho do professor em serviço e a sua formação a distância:

1.1- como os professores-cursistas em serviço têm se organizado, em termos de tempo, estudo individual ou em grupo e espaço para a realização das atividades dessa formação?

1.2– quais são as dificuldades e as facilidades de um programa de EaD para professores em serviço?

2– os cursos de formação para professores em serviço, na modalidade em pauta, têm contribuído para a aprendizagem, segundo os cursistas?

3– as posições dos cursistas em exercício em relação às contribuições dos cursos de formação a distância, variam segundo o fato de estarem no decorrer do curso ou de já o terem concluído?

4– por que os professores em serviço procuram cursos a distância?

Perante as questões especificadas, foram formuladas cinco hipóteses, baseadas na revisão preliminar da literatura da área e das bases normativas estudadas.

Assim, considerando as reflexões de Lima, Grigoli e Barros (2003), de Siqueira (2001) e de Tosch (2000), quando relatam que um ponto fraco dos programas destinados à EaD para professores em serviço é a questão do tempo para estudo, estabeleceu-se como primeira hipótese de trabalho que *as condições objetivas de realização dos cursos de EaD para professores em serviço condicionam o privilégio da dedicação individual em detrimento da coletiva, para estudo, por parte dos professores.*

Conforme mencionado, Lima, Grigoli e Barros (2003) ressaltam ainda que a FProf pode ser meio de valorização da profissão e que essa formação pode ser realizada pela EaD. Além disso, a EaD pode ser vista como



democratizadora do ensino na medida em que rompe barreiras geográficas e temporais e desse modo é um importante meio para a FProf que estão em serviço e não possuem graduação. Por outro lado, a questão da também mencionada falta de tempo para estudar foi ressaltada nos estudos de Gisi, Peretti e Steidel (2003), de Vilarinho e Sande (2003), de Tosch (2000) e de Siqueira (2001). No entanto, pressupõe-se que essa falta de tempo poderia ser mais grave se o professor tivesse que sair de casa todos os dias para assistir aulas em um curso presencial ou tivesse que fixar moradia em um local que tivesse faculdade. Com base nisso, supõe-se como segunda hipótese de trabalho norteadora desta pesquisa que *as facilidades de acesso ao conhecimento nos cursos de EaD para professores em serviço são mais expressivas que as dificuldades.*

O estudo de Gisi, Peretti e Steidel (2003) reintera a condição salarial precária dos professores do ensino fundamental. Desse modo, já que o fato de terem ou não um local exclusivo para estudo estaria intimamente relacionado a questões econômicas, perguntou-se como os cursistas se organizam em termos de espaço para estudo, além de tempo disponível para o mesmo. Tendo como referência esta questão, como terceira hipótese de trabalho, tem-se que *os docentes em exercício e que participam de cursos de EaD não possuem um espaço adequado e exclusivo para dedicação aos seus estudos.*

Autores como Lima, Grigoli e Barros (2003) e Oliveira, E. (2003) entendem que a EaD para professores em serviço permite uma reflexão sobre a prática, sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo e, nesse contexto, o aprendizado ocorre a partir da reflexão e da interpretação da própria prática na aquisição de novos conhecimentos teóricos e científicos. O estudo de Lima, Grigoli e Barros (2003) demonstrou unanimidade nas manifestações dos participantes quanto à importância do curso para as reflexões docentes. Nesse sentido, tem-se aqui uma quarta hipótese de trabalho: *os cursos de EaD para professores em serviço contribuem para aprendizagem, estreitamente relacionadas à prática docente.*

Mesmo com as dificuldades apresentadas para a formação na modalidade de EaD para professores em serviço, os cursistas entrevistados nos estudos analisados expressam com clareza a aprendizagem por eles adquiridas. No entanto, supõe-se, como quinta hipótese de trabalho, que a

*contribuição dos cursos de EaD para professores em serviço é percebida de forma diferente entre os cursistas que estão em processo de formação e os que já concluíram o curso.*

O estudo inicial da Lei n. 9.394/96 demonstrou a necessidade da realização do curso de graduação por parte de todos os professores até o ano de 2007. Nesse contexto, a sexta hipótese de trabalho pressupõe que os *professores-cursistas optam pela formação a distância estando em serviço devido a uma exigência legal.*

Para atender aos objetivos propostos e compreender a EaD para professores em serviço, foram conduzidas entrevistas com docentes cursistas ou ex-cursistas do *Projeto Veredas* da SEE-MG e do *Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais* do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD-UFOP).

É importante salientar que não foi intenção desta pesquisa comparar os cursos analisados, até porquê reconhecem-se as diferenças entre eles. No entanto, conforme se pode verificar pelos dados coletados e analisados no Capítulo IV desta pesquisa, percebe-se que ocorre variação em relação às dificuldades e às facilidades de realização de um e outro, além das variações entre as posições dos cursistas em relação às contribuições dos mesmos.

Conforme seu Projeto Pedagógico (SEE-MG, 2002a), o *Veredas* foi um projeto de formação superior, a distância, proposto pela SEE-MG, destinado aos professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas municipal e estadual. Realizado em parceria com dezoito Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais no período de 2002 a 2005, atendeu cerca de 14.700 professores no Estado.

O *Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais*, que a partir daqui será denominado LEB, é um projeto do CEAD da Pró-Reitoria de Extensão da UFOP, desenvolvido em parceria com prefeituras do Estado de Minas Gerais conveniadas. Seu objetivo é propiciar a qualificação de profissionais para os anos iniciais do ensino fundamental e é destinado a professores das redes públicas municipais do Estado. O LEB está em andamento desde 2001 e já atendeu cerca de 3.700 professores no Estado.

O *Projeto Veredas* já foi tema de estudo de outros autores como Mill e Campos (2005), Martins *et al.* (2003-04) e Silva (2006).

Mill e Campos (2005) focalizam a prática do sujeito tutor, no *Projeto Veredas*, em termos da organização dos processos de trabalho docente. Segundo esses autores, os tutores se organizam para o trabalho de acordo com as orientações da organização do *Projeto*. Nesse contexto, a formação desse trabalhador-professor-tutor ocorre durante o trabalho, mobilizando saberes sobre a tarefa no decorrer da atividade de tutoria. Desse modo, sem formação prévia específica, esses trabalhadores contam uns com os outros para construir os saberes necessários para o exercício da tutoria e assim presencia-se uma formação de tutores em serviço aligeirada e precária, pois o trabalho no contexto da “educação a distância está organizado na lógica capitalista, obedecendo aos princípios da reestruturação produtiva. [...] há forte precarização do trabalho docente e progressiva intensificação desse trabalho” (MILL e CAMPOS, 2005, p.53). Há, por exemplo, grande exigência em relação à aquisição de novas habilidades e conhecimentos por parte desses sujeitos, sem que haja preparo para isso ou ao menos implique ganhos sociais e econômicos para esse professor.

O estudo de Martins *et al.* (2003-04) tem como objetivo constituir parâmetros para evidenciar as correlações entre forma de gestão e sucesso dos projetos de EaD. Além disso, enfoca o uso da internet como ferramenta de interação entre os cursistas em formação superior. Segundo os autores, devido à abrangência do *Veredas* seria inviável uma gestão centralizadora e única para todas as agências de formação que o constituía. Desse modo, na perspectiva organizacional, o *Veredas* trabalhou com a possibilidade de autogestão compartilhada, com o estabelecimento de uma rede de confiança. Essa estratégia de gestão “foi a base que alicerçou o desenvolvimento das soluções necessárias à gestão do Curso Superior de Formação para Professores, na forma de um sistema computacional” (MARTINS *et al.*, 2003-04, p. 53).

Já Silva (2006) busca analisar o significado da intervenção do tutor na prática pedagógica, investigando se o seu trabalho ressignifica a prática dos professores-cursistas. A pesquisa da autora demonstraram que o trabalho de tutoria pode ressignificar a prática pedagógica dos professores-cursistas, pois novos conhecimentos são oferecidos pelo curso.

Assim, a presente pesquisa distingue-se dos estudos anteriores e os

completa. Não aborda a questão da gestão e do uso da internet, nem o papel do tutor na ressignificação da prática dos cursistas e, tampouco, discute as condições de trabalho e de estudo dos professores tutores. Dedicar-se, antes, a investigar as relações existentes entre as condições objetivas de trabalho do professor em serviço e a sua formação a distância.

O relato desta pesquisa foi estruturado em duas partes que compõem, ao todo, quatro capítulos. Na Primeira Parte, referente ao estudo bibliográfico e documental, serão apresentados dois capítulos cujos conteúdos ampliam a revisão bibliográfica preliminar aqui apresentada. Para isso, foi realizado novo levantamento nos mesmos veículos citados na TAB. 1, mas abordando-se agora os estudos apresentados nos anos de 2005 e 2006. Além disso, foi feito levantamento bibliográfico em bibliotecas de IES de Belo Horizonte, visando ao estudo de textos sobre a matéria em periódicos que abordam o tema educação e tecnologia, bem como em livros de autores conhecidos e/ou citados nos periódicos analisados. A Segunda Parte trata do estudo de campo e foi estruturada em dois outros capítulos relativos à caracterização dos cursos pesquisados, à metodologia utilizada e à análise dos dados coletados mediante aplicação de entrevistas.

No primeiro capítulo, apresenta-se uma introdução ao estudo da EaD. Nesse sentido, discutem-se, resumidamente, as concepções de EaD, faz-se um levantamento inicial sobre a evolução dessa modalidade de educação, abordam-se a questão da mudança de postura na relação professor-aluno e a questão da EaD como alternativa para uma educação democratizadora do ensino, sempre mencionada pelos pesquisadores da área, e, ainda, discutem-se as funções docentes assumidas na EaD.

No segundo capítulo, faz-se uma discussão sobre a questão do trabalho docente e a formação inicial e continuada do professor. Aborda-se a questão da profissionalização docente e discute-se a modalidade de EaD como opção de formação para professores em serviço. Além disso, apresenta-se a discussão da EaD em documentos legais.

No terceiro capítulo, explicita-se a metodologia utilizada na pesquisa de campo, os cursos pesquisados, os sujeitos participantes, os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos do estudo de campo.

No quarto capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados

empíricos, relacionando-os com os dados da produção intelectual e documental analisada durante o trabalho de pesquisa bibliográfica e documental.

Por último, a partir das questões norteadoras propostas, dos dados históricos e legais, dos aspectos teórico-conceituais e dos resultados encontrados no campo empírico, são apresentadas as considerações finais da pesquisa. Juntamente, apresentam-se sugestões para abordagens que possam ser aproveitadas em estudos futuros. Ressalta-se que o assunto não foi esgotado e que as conclusões são parciais, de acordo com a abordagem realizada.

Importa registrar que esta pesquisa, dentro de seus limites, visa a contribuir para a discussão da formação profissional do docente e, conseqüentemente, para a melhoria dessa formação profissional. Sabe-se que a abordagem realizada durante a pesquisa não esgotou o assunto, ao contrário, suscitou novas questões de pesquisa que serão apresentados ao final do relato.

# 1ª PARTE – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

## Capítulo I

---

### EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

#### CONCEPÇÕES, ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS

Neste capítulo discute-se a questão da EaD evidenciando concepções de acordo com a legislação vigente e com a produção intelectual na área e os aspectos históricos dessa modalidade de ensino, tendo em vista que suas transformações têm sido freqüentes devido à utilização de diferentes recursos didáticos e tecnológicos. Aborda-se, também, a questão da mudança de postura na relação professor-aluno, a modalidade da EaD como alternativa para a educação e democratização do ensino, em que contexto isso ocorre e as funções docentes assumidas na EaD. Para isso, foi realizada uma pesquisa em publicações da área educacional. Entre elas, destacam-se os exemplares publicados nas duas últimas décadas dos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Tecnologia Educacional; Educação a Distância; Revista Brasileira de Informática na Educação; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a publicação n. 70, de abril a junho de 1996, do Em Aberto. Aspectos sobre a legislação educacional foram pesquisados junto ao *site*<sup>4</sup> do MEC.

#### **1.1– Concepções e aspectos históricos da EaD: uso de novas tecnologias na educação**

Por meio do estudo da produção intelectual da área, incluindo, sobretudo, os veículos mencionados anteriormente, verificou-se que a EaD tem sido objeto de estudo de diversos autores como, por exemplo, Cunha e Vilarinho (2007); Azevedo e Quelhas (2005); Costa e Paim (2004); Costa, Moreira e Oliveira (2004); Martins *et al.* (2003-04); Pipitone, Raffo e Silva (2003-04); Mill (2002); Litwin, (2001); Romani e Rocha (2001); Takahashi (2000), Belloni (1999, 2002, 2005); Saraiva (1996); Nunes, I. (1993-94) e Todorov (1993-94).

---

<sup>4</sup> <<http://www.mec.gov.br>>.

Considerando o objeto desta pesquisa, primeiramente, parece pertinente conceituar o termo EaD. Consensualmente, autores que estudam a EaD entendem-na como uma modalidade de educação em que a sala de aula torna-se um espaço virtual ocasionando uma não-convergência de espaço e tempo entre professor e aluno. As citações a seguir expressam essa concepção.

Romani e Rocha (2001), por exemplo, afirmam que “a característica principal da educação a distancia é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na qual o professor e o aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, necessitando de meios que possibilitem a comunicação entre ambos” (ROMANI e ROCHA, 2001, p.71).

Martins *et al.* (2003-04) destacam a mediação propiciada pelo uso de mídias

a Educação a Distância se processa mediante comunicação bidirecional, em tempo real ou não, efetivada mediante a utilização de mídias (correio, material impresso, telefone, e-mail, internet, vídeos, computadores, TV, rádio etc). Este sistema requer o planejamento e a organização prévia de materiais a serem utilizados e de processo de contínua avaliação (MARTINS *et al.*, 2003-04, p.45).

O Decreto n. 5.622/05 (BRASIL, 2005), em seu art. 1º, caracteriza a EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Isto posto, pode-se dizer que as concepções de EaD passam, principalmente, por dois eixos. O primeiro se relaciona à questão de espaço e tempo, ou seja, à separação física entre aluno e professor que estabelecem comunicação de forma assíncrona e síncrona e o segundo se refere aos diversos meios utilizados para que ocorra interação dos sujeitos entre si e com os conteúdos.

Ressalta-se, ainda, que a EaD não significa simplesmente disponibilizar materiais instrucionais para o aluno distante, tendo em vista que essa modalidade de educação exige atendimento pedagógico que vise a superar a distância física e a promover a interação professor-aluno. Cabe lembrar que,

segundo Oliveira, E. (2003), a EaD deve fundar-se em processos interativos e dialógicos que permitam a comunicação contextualizada entre os sujeitos e a realidade na qual estão inseridos.

Pela análise da literatura da área, identificou-se que uma alternativa da EaD para superar a distância física, atender aos objetivos propostos pelos cursos e promover a efetiva interação entre os sujeitos participantes tem sido, de fato, a utilização de diversos meios e mídias como, por exemplo, material impresso, rádio, televisão, internet, de acordo com o contexto em que ocorre, com a população que atende e com os recursos materiais e humanos que os envolvidos possuem.

Sobre o percurso da EaD ao longo da história e as mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino, o estudo de Saraiva (1996) demonstra que a institucionalização da EaD teve início a partir do século XIX. Segundo a autora, em 1856, em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, foi criada a primeira escola de línguas por correspondência. No ano de 1873, em Boston, foi fundada a *Society to Encourage Study at Home*. Em 1891, foi instituído o *Internacional Correspondence Institute*, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração. Nesse mesmo ano foi aprovada, na Universidade de Wisconsin, uma proposta de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. Já em 1892, o Departamento de Extensão da Universidade de Chicago criou uma Divisão de Ensino por Correspondência. No ano de 1898, na Suécia, foi publicado o primeiro curso por correspondência do Instituto Hermond.

No século XX, com a melhoria dos serviços dos correios e o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, especialmente o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, ocorreu um aumento significativo de cursos a distância.

Segundo Saraiva (1996),

sobretudo a partir das décadas de 60 e 70, a teleducação, embora mantendo os materiais escritos como sua base, passa a incorporar, articulada e integradamente, o áudio, o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o videodisco, o computador e, mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (hipertextos, diferentes linguagens), instrumentos de uma fixação de aprendizagem com *feedback*



imediate, programas tutoriais informatizados, etc. (SARAIVA, 1996, p.19).

Ainda segundo a autora, os avanços tecnológicos impulsionaram o desenvolvimento dos cursos a distância, especialmente a partir da década de 1970, passando pela educação via correspondência, pela transmissão radiofônica, depois pela televisiva, chegando à telemática e à multimídia.

Sobre a EaD no Brasil, os registros pesquisados por Azevedo e Quelhas (2005) e por Saraiva (1996) demonstram, como marcos, a criação, em 1922, da Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, a fundação, entre 1922 e 1925, por Roquete Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e, em 1996, o estabelecimento da SEED, no MEC.

Segundo Azevedo e Quelhas (2005), desde o final do século passado, várias instituições de educação públicas e privadas têm investido na EaD ofertando cursos, metodologias e diversos meios para aproximar alunos e professores com a intenção de cumprir os objetivos educacionais dessa modalidade de educação. Além das instituições de educação, várias emissoras de rádio e de televisão têm produzido e veiculado programas educativos.

(...) uma significativa quantidade de cursos a distância, treinamentos e formação continuada é oferecida em vários países, instituições internacionais e empresas. É uma expansão globalizada de funcionalidade, definindo a educação a distância como uma estratégia economicamente viável que pode atender às expectativas pedagógicas para o desenvolvimento social (AZEVEDO e QUELHAS, 2005, p.20).

Os registros sobre EaD no Brasil pesquisados pelos autores e por Saraiva (1996) permitem traçar uma trajetória que pode ser visualizada no Quadro 2, a seguir:

## Quadro 2

### Trajetória histórica da Educação a Distância no Brasil

<b>Período</b>	<b>Instituição</b>	<b>Acontecimento / curso</b>
1922	MEC	Fundação da Coordenadoria Nacional de EaD
1922-1925	Fundação Roquete Pinto	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1939	MEC	Fundação do Instituto Rádio Monitor
1939	Instituto Rádio Monitor	Transmissão de programas educativos
1939	Marinha	Utilização do ensino por correspondência
1941	Instituto Universal Brasileiro	Oferta de cursos por correspondência
1956	MEC	Fundação do Movimento de Educação de Base (MEB)
1956		Alfabetização de pessoas da classe popular das regiões Norte e Nordeste por meio do rádio
1970	Informações Objetivas Publicações Jurídicas	Desenvolvimento de um programa destinado a pessoas que estavam na força de trabalho, principalmente com ocupações na área terciária e de serviços
1967-1974	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)	*Desenvolvimento de curso para treinar professores dos anos iniciais do ensino primário por meio do Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci)
1969	Televisão Educativa (TVE) do Maranhão	Oferta de estudos de 5ª a 8ª séries do ensino ginasial
1970	MEC	Transmissão de programas educativos pela Rádio MEC - Projeto Minerva
1974	TVE do Ceará	Desenvolvimento do programa Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª séries do ensino ginasial
1976	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)	Fundação de um Sistema Nacional de Teleducação
1977	Governo Federal	*Fundação do LOGOS
1978	Fundação Roberto Marinho e TV Cultura	Fundação do programa Telecurso do 2º Grau
1979	UnB	Oferta de cursos de extensão
1979	Centro Educacional de Niterói	Oferta de cursos por meio de convênios com Secretarias de Educação e com empresas
1979	Colégio Anglo-Americano-RJ	Oferta de cursos por correspondência de 1º e 2º Graus, com tutoria em 28 países para brasileiros que residiam fora do país
1979	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT)	Oferta de cursos de extensão
1980	ABT	Oferta de cursos para aperfeiçoamento de recursos humanos utilizando material instrucional
1989	CEAD-UNB e representantes de várias universidades públicas	Lançamento da Rede Brasileira de Educação Superior a Distância

		continuação
1991	Fundação Roquete Pinto e Governo Federal	*Fundação do programa <i>Um Salto para o Futuro</i> , que transmite programas, via satélite, destinados à atualização para professores
1993	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-RJ)	Fundação do Centro de Educação a Distância, com material impresso e momentos presenciais. Ofereceu cursos de Noções Básicas de Qualidade Total, Elaboração de Material Didático Impresso, Higiene e Segurança do Trabalho, Qualidade de Vida, Português e Conservação de Energia
1994	Rede Brasileira de Educação Superior a Distância/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/e Instituto Nacional de Educação a Distância (INED)	Fundação do Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal
1994	UNESCO/INED	Fundação da Revista Educação a Distância
1995	SENAC	Fundação do Centro Nacional de Ensino a Distância
1995	Fundação Roberto Marinho e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP)	Fundação do Telecurso 2000.
1995	Empresa de multimeios da Prefeitura do RJ	*Realização de trabalhos, dirigidos a alunos e professores de 5ª a 8ª séries do sistema municipal de ensino, utilizando TV e material impresso
1995	MEC	*Fundação TV Escola com o objetivo de capacitar, atualizar, aperfeiçoar e valorizar os professores da rede pública e a melhorar a qualidade do ensino
1995		* Integração do programa <i>Um Salto para o Futuro</i> , ao programa TV Escola
1996		Fundação da SEED
1996	Aeronáutica	Implementação da Universidade da Força Aérea. Por meio da EaD, oferece cursos de atualização para oficiais
1999	SEED-MEC	*Fundação do programa Proformação destinado a formar professores em exercício que não possuem o ensino médio
2000	62 universidades públicas brasileiras	*Estabelecem o Consórcio Unirede - Universidade Virtual Pública do Brasil que pretende elevar a qualidade da EaD no Brasil.

Fonte: AZEVEDO E QUELHAS (2005); SARAIVA (1996).

Nota: \* Cursos destinados à formação de professores.

Entre os cursos destinados à formação e ao aperfeiçoamento de professores oferecidos pelo governo brasileiro, nos últimos anos, destacam-se os programas *Um Salto para o Futuro* (1992), *TV Escola* (1996), *Programa de Formação para professores em Exercício (Proformação)* (1999), *Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)* (1997) e o *Consórcio Unirede-Universidade Virtual Pública do Brasil* (2000).

*Um Salto para o Futuro* é um programa ao vivo, realizado pela *TV Escola*, destinado à formação continuada de professores da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio. É uma parceria do Governo Federal com a Fundação Roquete Pinto e está no ar desde 1992. É transmitido diariamente, das 19h às 20h, e reprisado, durante o dia, no dia seguinte.

Esse programa utiliza-se de diversos recursos midiáticos como televisão, internet, fax, telefone e material impresso com a finalidade de tornar possível o debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação. O programa conta com orientadores educacionais que coordenam os trabalhos em, aproximadamente, 800 telepostos, distribuídos por todo o território brasileiro. Seu objetivo é possibilitar que professores de todo o país revejam e construam os princípios e as práticas pedagógicas, mediante o estudo e o debate inter-institucional.

A *TV Escola* é um programa educativo do MEC veiculado na televisão aberta e produzido pela TVE Brasil, estando no ar desde 1996. Transmite programas que objetivam enriquecer a prática pedagógica sendo dirigidos à capacitação, atualização, aperfeiçoamento e valorização de professores dos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública visando ao enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Possui um canal próprio de TV que fica no ar doze horas por dia. Para acesso à programação produzida, o MEC distribuiu uma antena parabólica, um aparelho de TV e um videocassete para mais de 56.700 escolas públicas de Educação Básica situadas em todo o país.

O *Proformação* é um programa de EaD para professores em serviço, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal. Realizado pela SEED-MEC em parceria com estados e municípios e está no ar desde 1999. Os objetivos desse programa são: (1) habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos; (2) elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em exercício; (3) contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil; (4) valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e pela melhoria da qualidade do ensino.

O *ProInfo* busca promover o desenvolvimento de recursos de informática, telecomunicações e multimídia nas escolas públicas. Foi desenvolvido em 1997 pela SEED-MEC, por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa funciona de forma descentralizada sendo que, em cada Unidade da Federação, existe uma Coordenação Estadual do *ProInfo*, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública. Para isso, o Programa é composto por três vertentes: (a) implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas públicas de Educação Básica; (b) capacitação dos professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias nas escolas e para a inclusão digital e (c) oferta de conteúdos educacionais, multimídia e digitais, e de soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED-MEC.

O *Consórcio Unirede* foi inaugurado em janeiro de 2000 sendo, inicialmente, composto por 62 universidades públicas brasileiras. Seu objetivo é o de elevar a qualidade da EaD no Brasil, por meio da cooperação técnica entre os envolvidos, visando à criação de condições propícias para o uso de educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. O Consórcio conta com o apoio do MEC e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Pela análise do Quadro 2, identifica-se que os programas de EaD no Brasil se intensificaram na década de 70. A partir desse período, crescem o número de instituições interessadas em oferecer cursos a distância, com novas tecnologias e novas metodologias de ensino, e o número de alunos interessados nesses cursos. Como dito na introdução desta dissertação, no ano de 2007 já existiam, no Brasil, cerca de 205 cursos de *graduação ou tecnológicos* a distância.

Os avanços tecnológicos têm influenciado no desenvolvimento da EaD. Autores como Belloni (2006); Costa, Moreira e Oliveira (2004); Costa e Paim (2004); Pipitone, Raffo e Silva (2003-04) e Takahashi (2000), lembram que a EaD tem se utilizado da *Word Wide Web (www)* que possibilita, em tese, a elaboração de cursos, o uso de recursos de multimídia, de hipertextos, o acesso a grandes volumes de informações, uma maior rapidez na troca dessas

informações, uma maior interatividade entre os envolvidos por meio do correio eletrônico e de *chats*, por exemplo, visando ao avanço qualitativo no processo de interação e de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, contribuem para o avanço dessa modalidade de educação os sistemas de vídeo-conferência que permitem a comunicação por meio de áudio e vídeo entre sujeitos que se encontram em espaços diferentes.

Assim, Belloni (2006, p. 59) ressalta que “as NTIC’s<sup>5</sup> oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade”. Por sua vez, Pipitone, Raffo e Silva (2003-04, p. 87) afirmam que “a internet abre a possibilidade para uma comunicação interativa, proporcionando possibilidades de comunicação a distância entre alunos e professores e dos alunos entre si”. Na mesma linha de pensamento, Costa, Moreira e Oliveira (2004) ressaltam que

o ensino a distância é uma prática muito antiga, mas que recebeu grande impulso com as novas tecnologias da informação e da comunicação. As possibilidades de troca de grandes massas de dados através da rede informática, em tempo real, viabilizam o desenvolvimento de cursos via Internet (COSTA, MOREIRA e OLIVEIRA, 2004, p. 136).

Nesse contexto de avanço tecnológico, segundo Costa e Paim (2004, p. 35), “o modelo de educação a distância é decorrente do contexto da sociedade da informação como alternativa promissora para dar suporte à intensa necessidade de compartilhamento da informação e de desenvolvimento da aprendizagem”. Para eles, embora se tenha a “[...] consciência de que a EAD é uma prática muito antiga, [...] as Nts<sup>6</sup> lhe conferem nova dinâmica e potencialidade, permitindo que as distâncias, entre quem ensina e quem aprende, sejam minimizadas” (COSTA e PAIM, 2004, p.36).

Essas leituras permitem considerar que, a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação, a EaD se expande com maior intensidade, conquistando espaço e credibilidade junto às instituições de ensino e à população em geral. E aqui se aplica uma citação de Takahashi (2000, p. 47), segundo a qual “as novas tecnologias de informação e comunicação abrem

---

<sup>5</sup> Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

<sup>6</sup> Novas Tecnologias.

oportunidades para integrar, enriquecer e expandir os materiais instrucionais. Além disso, apresentam novas formas de interação e comunicação entre instrutores e alunos”.

Outra preocupação dos autores que estudam o referido tema diz respeito ao cuidado com o material didático. Segundo autores como Saraiva (1996) e Nunes, I. (1993-94), uma das características da EaD é o fato de a interação entre os envolvidos ser mediada pelo material didático e por algum meio de comunicação. Desse modo, a preocupação com as novas metodologias de ensino, com o material didático e com a utilização de novas tecnologias se torna importante porque tendem a melhorar o processo interativo. Sobre esse cuidado, Saraiva (1996) afirma que

por ser um processo a distância, exige mais da qualidade do material didático, sendo necessária a apresentação de um conteúdo cuidadosamente elaborado e ilustrações de forma dirigida ao aluno, tanto para reprodução em papel, vídeos, CD-Rom, enfim, para qualquer suporte tecnológico (SARAIVA, 1996, p.23).

E Nunes, I. (1993-94) completa

do ponto de vista da preparação dos materiais, há uma diferença fundamental entre a educação presencial e a distância. Nesse último caso, é importante que os materiais sejam preparados por equipes multidisciplinares/transdisciplinares que incorporem, nos instrumentos pedagógicos escolhidos, as técnicas mais adaptadas para a auto-instrução, tendo em vista que o processo de aprendizagem deverá se dar com uma pequena participação de apoios externos. O centro do processo de ensino passa a ser o estudante (NUNES, I., 1993-94, p.12).

Como visto, existem diversos meios de comunicação que podem ser utilizados na EaD. Entretanto, cabe mencionar Cunha e Vilarinho (2007) quando ponderam

o emprego das TICs<sup>7</sup> na EaD como ferramentas que facilitam o acesso à informação não garante a construção do conhecimento. As tecnologias de comunicação devem privilegiar o uso da linguagem com a finalidade de pensar conjuntamente, propiciando o processo de construção coletiva do conhecimento. Assim, a mediação pedagógica torna-se um ponto essencial na EaD, exigindo do professor novas competências para mediar, orientar e desafiar o aluno, além de

---

<sup>7</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação.

compreender criticamente as TICs, com vista a construir novas alternativas de acompanhamento e apoio ao aluno (CUNHA e VILARINHO, 2007, p. 80).

Nesse sentido, o uso das novas tecnologias na EaD apenas colocando o aluno diante de um aparato tecnológico com algumas informações ou problemas para estudo não é suficiente para possibilitar a aprendizagem. Há que se considerar, no mínimo, o envolvimento e o estímulo do aluno para aprender e a preparação docente para o uso das TIC's.

## **1.2 - Mudanças na relação professor-aluno e as funções docentes próprias da educação a distância**

A EaD apresenta mudanças na relação professor-aluno e envolve funções docente próprias, pois aluno e professor não estão no mesmo espaço e podem interagir em tempos diferentes. Desse modo, uma das características da EaD é o uso de meios técnicos que favoreçam a comunicação entre professor e aluno. Nessa modalidade de ensino, os envolvidos encontram-se em espaços e tempos diferentes e esse fato permite ao cursista organizar seu tempo e espaço de estudo de forma autônoma e de acordo com suas condições e diversidades, tendo em vista que os cursos de EaD tendem a abranger um grande espaço geográfico e reunir uma diversidade social e cultural de sujeitos. Por essa razão, a EaD é entendida como uma modalidade de educação *flexível* que possibilita, segundo Todorov (1993-94), oportunidade de estudo para sujeitos que possuem dificuldade de se adequar aos locais e horários do ensino presencial.

a distância é o grande desafio, mas não é jamais a fronteira final da educação. Aquele que trabalha e não tem horários compatíveis com os rígidos horários escolares, aquele que tem dificuldades físicas de locomoção, aquele que quer criar seu próprio programa de estudo poderá receber na EaD a saída moderna e eficiente para suas demandas (TODOROV, 1993-94, p.5).

Sobre essa flexibilidade, faz-se necessário ressaltar a necessidade de organização do tempo e do espaço de estudo e trabalho pelo cursista, exigindo



do mesmo responsabilidade e desenvolvimento da autonomia para o estudo. Cabe aqui ressaltar Belloni (2006) quando chama atenção para o fato de que a flexibilização ocorre, de fato, em relação ao espaço de estudo, mas quando se trata de tempo, o mesmo não ocorre:

os sistemas se apresentam de modo geral muito abertos em termos de espaço: não há salas de aula nem, por conseguinte, aulas presenciais. O estudante pode estudar em casa, no trabalho ou na praia e nunca ir à escola ou à universidade. Quando se trata de tempo, todavia, observa-se ao contrário uma grande rigidez ou pouca flexibilidade quanto aos prazos [...] o que é ainda revelador de um enfoque de controle concebido a partir da sala de aula convencional. Embora seja livre para organizar seus horários de estudo (...) (BELLONI, 2006, p.55).

Veja-se que, conforme registra a autora, o fato de o estudante poder escolher o horário de estudo não o exime de exigências como o cumprimento de prazos de entrega de atividades. Isto demonstra que a autonomia, característica da EaD, se relaciona com a capacidade de o aluno gerir o processo dentro de um prazo estabelecido. Segundo Belloni (2006, p. 39), “por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente [...] considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de auto dirigir-se e auto-regular esse processo”.

Essa mesma autora enfatiza dificuldades do aluno em relação ao auto-estudo, uma vez que o mesmo exige motivação e condições de possibilidade adequadas:

não há tradição nem condições de auto-estudo em que a recepção (seja TV, seja internet, seja impresso) dos materiais é tecnicamente ruim e a motivação para a aprendizagem é muitas vezes inexistente (onde uma professora do ensino fundamental, que teve uma péssima formação inicial, ganha um salário mínimo e trabalha em condições miseráveis, irá buscar motivação para estudar a distância em suas horas livres?) (BELLONI, 2002, p.13).

A motivação necessária para o auto-estudo implica, também, tanto por parte daquele que ensina como por parte daquele que aprende, desempenhar novos papéis, lidar com novos ambientes de aprendizagem, com novas ferramentas e com novas relações com o saber.

Dentro disso, a formação de profissionais para trabalhar com essa modalidade de ensino é fundamental, pois “uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado” (BELLONI, 2006, p.79).

Desse modo, para que a EaD cumpra seus objetivos, é fundamental uma equipe multidisciplinar, bem formada, dentro da qual caiba destacar educadores, especialistas de diversas áreas do conhecimento, profissionais da área de informática e desenhistas, a fim de que possam ser criados materiais pedagógicos adequados e um ambiente agradável de comunicação e conhecimento, tendo em vista que os sujeitos envolvidos no processo não se encontram diariamente para trocar idéias e discutir suas dúvidas. Nesse contexto, como muitas funções ganham relevância, fica difícil, de acordo com Belloni (2006), a identificação de quem é o professor nessa modalidade de educação. Segundo essa autora,

as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem, em EaD, à preparação e autoria de unidades curriculares [...] e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes [...]; a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais [...], mas em atividades de tutoria a distância (BELLONI, 2006, p.80).

Para Belloni (2006), as funções desempenhadas em EaD, de modo geral, são as seguintes: (1) *professor formador*: orienta o estudo e a aprendizagem; (2) *conceptor e realizador de cursos e materiais*: prepara planos, currículos, programas e conteúdos; (3) *professor pesquisador*: pesquisa a fim de se atualizar em uma área específica; (4) *professor tutor*: orienta o aluno em seus estudos na disciplina em que é responsável; (5) *tecnólogo educacional*: organiza os conteúdos pedagogicamente e os adequa aos suportes técnicos de forma a assegurar a qualidade dos mesmos e a integração das equipes pedagógicas e técnicas; (6) *professor “recurso”*: assegura que as questões dos estudantes sejam respondidas prontamente; (7) *monitor*: coordena e orienta encontros presenciais.

Desse modo, segundo Mill (2002, p. 53), “o processo de trabalho está parcelado no âmbito da educação a distância virtual, sendo cada parcela do trabalho atribuída a um profissional distinto”, diferentemente da educação presencial, pois,

na educação presencial, predomina a responsabilização de um único professor pelas diversas atividades integrantes de sua disciplina: a organização das aulas, o desenvolvimento do conteúdo [...], a orientação das atividades pedagógicas, a avaliação da aprendizagem, bem como o acompanhamento do desempenho dos discentes (MILL, 2002, p. 7).

Em síntese, segundo Belloni (2006, 2002) e Mill (2002), há necessidade de diferentes profissionais para a elaboração das diversas tarefas na EaD. Por exemplo, a necessidade de especialistas na área do conhecimento proposto para elaborar conteúdo e organizá-lo didaticamente, profissionais da área de informática para digitalizar esses conteúdos ou para projetar plataformas em que os cursos ocorrem, do tutor que irá orientar os cursistas em relação aos conteúdos e às atividades e coordenadores para organizar as atividades do curso. Desse modo, essa modalidade de educação exige da função docente um trabalho de equipe. No entanto, esse trabalho *multidisciplinar*, ao mesmo tempo em que pode possibilitar a troca de conhecimento coletivo, pode reforçar um parcelamento das atividades educacionais.

Segundo Sá (1986), o uso de tecnologias na educação altera a organização do trabalho escolar, especialmente pela introdução do trabalho parcelar. Sendo assim, quando o material chega no tutor, e logo depois no cursista, várias etapas do processo de produção e veiculação da EaD já ocorreram, diversos profissionais exerceram suas funções sem interagirem entre si.

Sobre o trabalho do professor em EaD, Mill (2002) afirma que a docência passa a ser exercida por uma equipe multidisciplinar que faz surgir novas configurações docentes no contexto da EaD em ambientes virtuais de aprendizagem

as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem da máquina, de coordenar todas as atividades de um curso, entre outras,

têm sido exercidas por diferentes profissionais, de forma “cooperativa”, isto é, a atividade docente estaria passando a ser desempenhada por uma equipe ou por um “trabalhador coletivo”. [...] verificou-se que cada integrante pode executar uma parcela do trabalho [...], mas todos são responsáveis por tudo (MILL, 2002, p.87).

Nesse contexto, esse autor enfatiza, que por um lado, o trabalho pode deixar de ser isolado; entretanto, há que se questionar sobre como ocorrem as trocas e as contribuições pedagógicas de cada profissional envolvido no processo, além da questão relativa à intensificação do trabalho docente na EaD.

Assim, entre as configurações docentes, Mill (2002) cita, sobretudo, o professor-conteudista, que é aquele que elabora o material do curso; o professor-tutor<sup>8</sup>, que trabalha os conteúdos elaborados pelo professor-conteudista junto aos alunos do curso; e os monitores que auxiliam os tutores em suas atividades. Junto a isso, esse autor também enfatiza as condições de trabalho docente no ensino a distância

a divisão técnica do trabalho na educação a distância [...], ao gerar o trabalho coletivo, organicamente estruturado, determina a separação dos trabalhadores em funções específicas, em tarefas parciais e interdependentes. No trabalho pedagógico virtual, essa divisão técnica é vista [...] como necessária, apesar de perversa. O fato de as atividades de produção e oferecimento de um curso pela modalidade da educação a distância serem divididas em parcelas e essas parcelas atribuídas a trabalhadores diferentes traz conseqüências profundas para as relações de trabalho: desde a perda da totalidade do processo de produção, o que leva, entre outros desdobramentos, à alienação, ao estranhamento e à maior expropriação da mais-valia, até a auto-exploração pelos trabalhadores, que se intensifica com a “natural” interdependência entre os trabalhadores com o trabalho em grupo permeado pela idéia de colaboração travestida de co-responsabilidade na execução das tarefas e aumento da produtividade pela gestão participativa (MILL, 2002, p. 98).

Como visto na citação anterior, Mill (2002) relata que o trabalho

---

<sup>8</sup> Dentre esses profissionais que trabalham na EaD, o tutor é o mais enfatizado pela produção intelectual e o que possui maior proximidade com o aluno. O tutor é quem “incentiva, orienta a elaboração do plano de estudo, aponta direções, acompanha e avalia a aprendizagem e, à luz dos resultados da avaliação, reorienta e intervém” (MOULIN, PEREIRA E TRARBACH, 2003-04, p. 29). Para exercer competentemente essas funções, segundo Maggio (2001, p. 103), o tutor necessita de formação inicial e continuada e, desse modo, “[...] se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa”, tendo em vista que a tutoria é meio de efetivação da interação pedagógica e é de grande importância na avaliação do sistema de educação a distância. Mais informações sobre o trabalho do tutor na EaD, ver Mill (2002).

pedagógico nos cursos por ele pesquisados tende a ser parcelado e intenso. Segundo sua avaliação, os contratos de trabalho nos cursos pesquisados “vinculam-se, na sua maioria, de forma precária e temporária” (p. 69). Desse modo, além do parcelamento, da intensificação do trabalho docente na EaD, o docente não pode dedicar-se somente ao ensino a distância realizando atividades em outras instituições o que compromete, mais ainda, pela sobrecarga, a qualidade do trabalho pedagógico que produz.

### **1.3 – EaD: Alternativa para a educação democratizadora do ensino**

A literatura estudada enfatiza que a EaD pode ser uma alternativa democratizadora da educação, uma vez que é capaz de alcançar regiões e pessoas que o ensino tradicional não atende por questões de tempo ou de localização geográfica. Litwin (2001, p. 20) afirma “que a educação a distância foi pensada em função da democratização da oferta: uma opção válida para a população dispersa em lugares onde não havia escolas ou universidades”. Desse modo, a EaD aparece como alternativa democratizadora em um contexto em que se percebe a necessidade de qualificar pessoas geograficamente dispersas e em que não é possível ao estudante deixar seu domicílio todos os dias para ir até uma instituição de ensino para se aprimorar, devido, muitas vezes, a um regime de trabalho que o impede de freqüentar uma escola formal ou a uma posição geográfica distanciada dos grandes centros urbanos.

Em tese, EaD possibilitaria a continuação dos estudos sem que seja preciso ao estudante deixar o trabalho e se ausentar de casa todos os dias. Nesse sentido, Todorov (1993-94, p. 5) argumenta que a EaD “[é] uma inovação educativa que tem por objetivo maior gerar condições de acesso à educação para todos aqueles que, por um motivo ou outro, não estejam sendo atendidos satisfatoriamente pelos meios tradicionais de ensino”.

De fato a produção intelectual sobre EaD enfatiza que a oferta de vagas na modalidade a distância chega a lugares onde a educação presencial não chegaria e atinge populações interessadas em aprender mais, interessadas na educação continuada, mas que, devido ao tempo e à posição geográfica em que estão inseridas, não têm acesso ao ensino. Assim, segundo Mansur (2001,

p. 41), a EaD “é a constituição de uma alternativa que responde à necessidade de uma cobertura do sistema educacional que não pode ser satisfeita no sistema convencional e um espaço para setores que, por diversas razões, não podem ingressar no sistema presencial”.

Ressalta-se, no entanto, que para isso é necessário que o estudante possua os meios técnicos para esse fim e os conhecimentos mínimos para trabalhar com os mesmos e que a EaD não exclui a necessidade de tempo e de espaço para o estudo.

Sobre a EaD como alternativa e democratizadora de ensino, Mill (2002) ressalta que a EaD cumpre os objetivos de universalização e diferenciação educacionais

o fato de a educação a distância possuir como princípio básico a quebra de limites geográficos e a perspectiva fundamental de democratização do conhecimento e da educação torna, teoricamente, o sonho liberal mais possível e mais próximo do real. Se por um lado a busca da universalização da educação é facilitada pela abrangência que um programa de ensino pode atingir pela modalidade de educação a distância, a julgar pelo rompimento dos limites geográficos, caracterizado como um dos principais motivos para o estímulo à cultura de educação a distância em todo o mundo, por outro, o objetivo do mesmo ideário liberal no sentido de oferecer uma educação diferenciada, personalizada, respeitando as diferenças e especificidades de cada comunidade, torna-se mais concreto à medida que a educação a distância cumpre sua caracterização de flexibilidade e adaptabilidade a diferentes situações, realidades e sociedades (MILL, 2002, p. 36).

No entanto, não se pode esquecer que a democratização mencionada limita-se pelas condições objetivas que envolvem os sujeitos – alunos e professores – nessa modalidade de educação, como já registrado no decorrer desse capítulo.

### EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA PROFESSORES EM SERVIÇO E AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR

Neste capítulo, aborda-se a questão da EaD para professores em serviço em documentos legais e na produção intelectual da área, ampliando-se a revisão apresentada na Introdução e no Capítulo I desta dissertação. Discute-se sobre o trabalho docente, incluindo as questões da profissionalização docente e da formação continuada do professor. É nesse contexto, que se aborda, aqui, a questão dos cursos a distância, particularmente os destinados à formação para professores em serviço.

#### 2.1– A EaD para professores em serviço

##### 2.1.1 – Em documentos legais

Para desenvolver a presente pesquisa, foram analisadas bases normativas que tratam da questão da EaD e da FProf. A princípio, foi analisada a Regulamentação da EaD no Brasil (BRASIL, 2006), que abrange o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005 (BRASIL, 2005); o Decreto n. 2.494, de 10/02/98 (BRASIL, 1998a); o Decreto n. 2.561, de 27/04/98 (BRASIL, 1998b); a Lei n. 9.394 (LDB), de 20/12/96 (BRASIL, 1996); a Portaria Ministerial n. 4.361, de 29/12/04 (BRASIL, 2004); a Portaria Ministerial n. 301, de 07/04/98 (BRASIL, 1998c); a Resolução CNE/CES n. 1, de 03/04/01 (BRASIL, 2001b) e a Portaria Normativa n. 2, de 10/01/07 (BRASIL, 2007).

Incluem-se na análise, ainda, a Lei n.10.172, de 9/01/01 (BRASIL, 2001a), que contém o Plano Nacional de Educação (PNE), o *Programa Sociedade da Informação no Brasil*, em 1996, que resultou na publicação do livro *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde* e a *Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*, em 2001, que resultou no *Livro Branco: ciência, tecnologia e inovação* (BRASIL, 2002). Esses livros, apesar de serem polêmicos, trazem contribuições relevantes para o estudo e a implementação de cursos superiores a distância destinados a professores. Fazem parte de um

trabalho iniciado em 1990 que visa à elaboração de políticas públicas direcionadas ao preparo do país para a inserção na Sociedade da Informação. As polêmicas que incidem sobre esses documentos giram em torno da questão da exclusão social e de uma abordagem crítica sobre a matéria. Isto porque eles não discutem caminhos de como incluir, na Sociedade da Informação, os excluídos socialmente e digitalmente, nem tão pouco como formar cidadãos críticos e reflexivos diante dessa *nova Sociedade*<sup>9</sup>. Além disso, o Livro Verde explicita a aceitação de limites à produção de tecnologias por países em desenvolvimento.

Por meio do estudo das bases normativas, foi possível evidenciar que as reformas educacionais da década de 90 têm posto o professor como agente fundamental na materialização das políticas educacionais, pois é ele que se encontra na ponta das políticas educacionais. Nesse contexto, a partir da promulgação da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação docente tem sido destacada como ponto forte para melhoria do sistema nacional de ensino.

Segundo Oliveira, M. R. (2005),

os governos assumem que a atuação dos professores é um dos elementos-chave para a efetivação das reformas educacionais dos anos 90, passando a investir nessa direção e reconhecendo, explicitamente, no caso brasileiro em particular – pelo menos no âmbito do discurso –, a importância da formação docente ao lado de condições favoráveis ao exercício do magistério (OLIVEIRA, M. R., 2005, p.30).

De fato, como mencionado na Introdução desta dissertação, há uma preocupação governamental em relação à formação de professores. Pela análise da referida Lei, pode-se verificar que a formação mínima dos docentes para atuar na educação básica deverá ser em nível superior. Para que essa formação se efetive, a Lei assegura, em seu art. 80, o desenvolvimento de programas de ensino a distância para professores em serviço. Na mesma direção, o PNE, no Capítulo 6, destaca que “no processo de universalização e democratização do ensino [...], os desafios educacionais podem ter, na educação a distância, um meio de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001a).

---

<sup>9</sup> Sobre a elaboração do Livro Verde, ver Pretto (2003).



Desse modo, os termos da legislação em pauta validam a realização de cursos de EaD para professores em serviço. No entanto, ressalta-se que, além da condição legal desses cursos, é fundamental a sua condição histórica, ou seja, condições de tempo de estudo por parte dos professores e outras condições materiais, em geral, para realização dessa formação.

O Decreto n. 5.622/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta o art. 80 da LDB, reforça as possibilidades da EaD e a caracteriza, em seu art. 1º, como

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

Esse mesmo Decreto salienta, no art. 9º, que o “credenciamento para oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas” (BRASIL 2005). Além desse Decreto, a Portaria Ministerial n. 301/98, em seu art. 10, estabelece que “as instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos” (BRASIL, 1998c). Dessa forma, há uma preocupação do MEC com a fiscalização dos cursos oferecidos a distância, a fim de que eles promovam uma EaD que contribua para a melhoria da qualidade de ensino, obviamente, nos limites dos critérios das avaliações oficiais.

Ainda no Decreto n. 5.622/05, é estabelecido, no art. 20, que “as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade” (BRASIL, 2005).

A regulamentação demonstra um importante passo para o crescimento da EaD no país, entretanto ainda é preciso enfatizar mais uma vez que não basta regulamentar ou credenciar instituições e cursos para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Para isto, é preciso formação de profissionais para atuar nessa modalidade de ensino, qualidade de material didático-pedagógico, condições de trabalho tanto para os educadores que lecionam nesses cursos como para os professores cursistas.

As políticas públicas sobre os temas da FProf e do ensino a distância estão assentadas em uma legislação educacional não raro recorrente quanto a esses temas e que evidencia o reconhecimento do papel do professor para a garantia da boa qualidade de ensino. No entanto, mesmo reconhecendo-se a formação do professor como um meio de melhoria das práticas pedagógicas, não se deve atribuir a ele o papel de único responsável pelo sucesso ou fracasso educacional. Quanto a isso, Nunes A. (2001) salienta que

é fundamental a implementação de políticas educacionais assentadas em um contexto crítico, reflexivo, gerador de autonomia, emancipação e transformação social. Isto é, políticas que situem a formação dos professores na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, envolvendo aspectos pessoais, sociais, pedagógicos etc., que constituam um todo integrado, dimensionando a formação como um complexo e longo processo de interação teoria e prática, de desenvolvimento da capacidade de pesquisa, reflexão e tomada de decisões nas situações ambíguas e dinâmicas da vida nas escolas (NUNES, A. 2001, p. 1).

Nesse sentido, além de políticas públicas que reconheçam a importância da Fprof, é fundamental a criação de políticas que contribuam para que esses profissionais tenham condições adequadas de trabalho, o que vai ao encontro das evidências da presente pesquisa.

Em consonância com o que já foi dito, o Livro Branco: ciência, tecnologia e inovação (BRASIL, 2002) defende que,

expandir a educação superior com qualidade é desafio que deve, ainda, contar com a aplicação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O processo em curso de expansão do ensino superior a distância deve ser incrementado com o desenvolvimento de novos programas, com currículos capazes de fomentar uma nova concepção de ensino compartilhado com a prática profissional e ainda capaz de ofertar cursos às regiões menos favorecidas, em especial nas áreas consideradas sensíveis ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2002, p.60).

Em síntese, as bases normativas atribuem legitimidade à EaD, ressaltando sua positividade e sua possibilidade como modalidade de ensino, além de demonstrarem a importância de políticas públicas para o seu desenvolvimento e reforçarem a necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos na modalidade de EaD.

## 2.1.2 – Na produção intelectual

Para uma parcela de docentes, as dificuldades encontradas no exercício de suas atividades profissionais não implicam o fim do seu interesse em continuar estudando e, aqui, aplica-se a afirmação de Santos (1992, p. 50): “a força de trabalho é desvalorizada, mas não perde a qualificação”. Mesmo com a mencionada desvalorização social, muitos docentes continuam, pelo menos relativamente, qualificados e também continuam buscando aprender teorias, ter vivências e se aperfeiçoar profissionalmente, o que os auxilia na prática diária. De fato, apesar das muitas atividades e da extensiva carga de trabalho, o professor percebe a necessidade de continuar estudando. Nesse contexto, a FS tende a se intensificar, principalmente, no atual momento histórico, em que questões como qualificação profissional e atualização de conhecimentos profissionais têm se destacado. O mercado de trabalho, juntamente com a dinâmica social, incrementam o debate e as ações a esse respeito reforçando uma exigência crescente de cada vez mais tempo de escolarização.

A FS tem ocorrido por meio de universidades, secretarias de educação, centros de pesquisas e das próprias escolas, sendo alguns cursos financiados pelo governo e outros pagos pelos próprios professores. Conscientes da não-remuneração condizente com suas funções e atribuições, muitos docentes ingressam nesses cursos acreditando que o investimento seja recompensado pelo “prestígio simbólico e o retorno de contribuições inovadoras, que vêm traduzidas concretamente em alternativas de atuação na sala de aula” (SILVA e FRADE, 1997, p. 36). Esse prestígio simbólico é também salientado por Burnier (2006, p. 12) que, ao relatar uma pesquisa sobre a vida e a carreira de professores do ensino técnico, conclui que esses professores, ao ingressarem “na carreira, são atraídos pelas relações que estabelecem, sobretudo com os alunos, e que lhes proporciona uma forte gratificação por se sentirem contribuindo para a formação de outras pessoas”.

Desse modo, apesar das dificuldades encontradas pelo docente no exercício de sua atividade, ele consegue perceber aspectos positivos ímpares em sua profissão e, talvez por isso, continue empenhado no trabalho e na busca de melhor qualificação.

Ressalte-se que a FS apresenta uma peculiaridade: seu estudante é um aprendiz que possui vivências concretas em relação à realidade da educação. A FS é vista como forma de enfrentar o desafio da rotina do dia-a-dia, pois permite ao professor-estudante vivenciar e refletir sobre as ações que deram certo, as que não deram e as mudanças necessárias na sua prática, enquanto esta acontece.

Mas há uma diferença entre falar das potencialidades desses cursos e considerar que estão, efetivamente, cumprindo essa função, pois, no contexto geral, a formação docente a distância e em serviço tende a ser aligeirada, fragilizada, esvaziada de conteúdo e de conhecimento, na medida em que se torna uma estratégia de diminuição de custos, tornando essa formação utilitarista. Para Oliveira, M. R. (2005), embora a questão da valorização do magistério e da importância da FProf seja discutida frequentemente em diversos âmbitos educacionais, juntamente com a questão da profissionalização dos docentes, sua materialização tem ocorrido sob a égide dos valores ditados pelo mercado. Desse modo,

essa formação interesseira/interessada, pela qual a educação é pensada no âmbito meramente da esfera produtiva, deve: a) qualificar para o trabalho; b) formar para a utilização das novas tecnológicas e a convivência com as suas conseqüências na vida social e pessoal; c) qualificar para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego (OLIVEIRA, M. R., 2005, p.30).

Segundo Santos (1998), a FS é aligeirada na medida em que pretende ser rápida e barata, ligada à prática docente e não à reflexão crítica:

o professor com sólida formação teórica tem melhores condições de fazer escolhas, analisar e criticar projetos educacionais. O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais (SANTOS, 1998, p.135).

Junto ao exposto, a formação docente em serviço faz aparecer com maior frequência outros meios e modalidades de ensino. Nesse contexto, a EaD aparece como um meio viável para essa formação. Isto porque permite ao docente continuar exercendo suas atividades profissionais e domésticas ao

mesmo tempo em que estuda, num contexto de legitimação e valorização oficial dessa modalidade de educação, que conta, inclusive, com uma Secretaria no próprio MEC. Importa registrar que a criação dessa Secretaria representa a intenção governamental de investir na EaD e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, como já ressaltado no capítulo anterior, na medida em que

a educação a distância pode significar o fim das distâncias geográficas, econômicas, sociais, culturais e psicológicas que representam, na maioria dos casos, os principais entraves ao acesso dos aprendizes à escola, além de ser um meio possível de bons resultados no processo ensino-aprendizagem e de melhorias reais do quadro educacional do país (LIMA, 2003, p.88).

Ressalta-se que, muitas vezes, é impossível para o professor se deslocar do interior para um local onde haja oferta de cursos universitários levando consigo familiares e fixando moradia. Desse modo, teria que deixar seu trabalho e seu engajamento na comunidade na qual está inserido. Com a EaD, esse professor pode continuar seu trabalho e seus estudos sem precisar se deslocar. Nesse contexto, o professor em serviço fará uma formação a distância.

Além disso, ressalta-se que a FS pode torna-se uma oportunidade para o professor refletir sobre sua prática, confrontando-a com a teoria. Dessa forma, atende-se ao Inciso I do art. 61 da Lei n. 9.394/96, segundo o qual:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

A formação via EaD é defendida por autores como Oliveira, E. (2003) para quem

a pertinência da EAD na formação para professores apóia-se em duas razões principais. Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende o direito para professores e alunos

ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão (OLIVEIRA, E. 2003, p.9).

Acrescente-se que a EaD permite formar, em uma realidade em que muitos professores do Ensino Fundamental não possuem graduação, um grande contingente de pessoas ao mesmo tempo, devido à sua flexibilidade em relação ao espaço de estudo. Além disso, a FProf e a valorização profissional dela resultante tende a resgatar a qualidade da escola e a fortalecer a luta por melhores condições de trabalho. Mas para isso, “o processo de formação precisa preparar o profissional para atender às demandas da prática, levando em consideração as características situacionais ligadas à incerteza, à singularidade e aos conflitos de valores que se encontram presentes no cotidiano escolar” (CUNHA e VILARINHO, 2007, p.80).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>10</sup>, em censo realizado em 2003, havia um total de 1.542.878 profissionais atuando na Educação Básica do país e, destes, cerca de 1.091.701 possuem graduação. Desse modo, estima-se um total de 400 mil profissionais da Educação Básica sem graduação, o que permitiria supor que até o final de 2007 muitos ainda não teriam realizado cursos de graduação, contrariando o disposto na Lei n. 9.394/96.

Desse modo, ao analisar as condições do trabalho docente, a EaD ganha destaque, na medida em que se constitui uma realidade na formação docente, mesmo que entendida por alguns autores “como meio mais rápido e econômico de responder às exigências legais de qualificação docente” (Oliveira *et al.*, 2002, p.50).

Nesse sentido, a EaD aparece nas políticas públicas educacionais como meio de preencher lacunas na FProf: se a formação em nível superior é fundamental, se há um grande contingente de professores sem graduação, se esses professores estão espalhados geograficamente pelo país residindo em

---

<sup>10</sup> O INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC que tem por missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Seus dados podem ser obtidos pelo site <<http://www.inep.gov.br>>

locais onde não há cursos universitários, se esses professores não possuem tempo livre para o estudo presencial.

A despeito disso, autores como Barreto (2003, 2002) e Menezes (2001) não vêem a EaD como uma modalidade de educação que oferte uma formação sólida e consistente. Alertam para o súbito crescimento dos programas de EaD para professores em serviço criticando-os como forma de barateamento da formação e de aumento da exclusão social, uma vez que a maioria da população não tem acesso aos meios informatizados. Para Menezes (2001),

a velocidade está ao alcance somente de quem pode usufruir dos mecanismos que lhe permitem a mobilidade e, portanto, o mundo continua lento e distante para a população de baixa renda. A realidade sócio-econômica torna um “mito” a Educação a Distância mediada por novas tecnologias de informação para a maior parte da população que não tem poder aquisitivo para entrar na era cibernética (MENEZES, 2001, p.74).

Nesse contexto, esse autor conclui que a EaD se harmoniza com o estágio atual do capitalismo, na medida em que cria uma nova ordem econômica, espacial e temporal.

Além disso, Barreto (2003) chama atenção para o fato de que cursos de EaD destinados a professores em serviço podem ser chamados de “programas de capacitação em serviço, reciclagem para os “formandos” e estratégia de substituição de uma sólida formação inicial de continuada” (BARRETO, 2003, p.19).

E continua argumentando que

as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo. Entretanto, ao tratar da formação para professores nos países “em desenvolvimento”, as tecnologias são imediatamente deslocadas para estratégias de educação a distância, em especial para os programas de certificação em grande escala (BARRETO, 2003, p.21-22).

Além do exposto, segundo Fonseca (1998), Leher (1999), Augusto (2005), Barreto (2003, 2002), Pretto (2003, 2002) e Picanço (2001), ao se falar de políticas públicas educacionais faz-se necessário remeter-se às interferências dos organismos internacionais que financiam a educação, no país, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BIRD). “Nas políticas educativas tornam-se expressivas as interferências dos organismos internacionais de financiamento, incidindo sobre a gestão dos sistemas escolares, atendendo acordo com esses organismos” (AUGUSTO, 2005, p.3). Esses organismos incidem na legislação e na gestão dos sistemas escolares. Para atender as pressões desses organismos, os governos montam estratégias de corte de gastos tanto em relação aos recursos humanos como materiais, ao mesmo tempo em que criam programas visando a recuperar alunos, sanar dificuldades de aprendizagem e evitar a retenção, com o intuito de aumentar os dados estatísticos aos *olhos internacionais*, financiadores da educação.

Para os autores citados, sobretudo Fonseca (1998), Leher (1999), Augusto (2005), Barreto (2003, 2002), Pretto (2003, 2002) e Picanço (2001), a política do BIRD, por exemplo, visa à redução de custo no ensino. Para isso, as políticas devem priorizar a distribuição de recursos materiais ao invés de investimentos em formação de recursos humanos ou em melhores salários. Nesse sentido, “bibliotecas, material didático e livros são privilegiados em detrimento de fatores humanos, com formação, experiência e salário do professor” (FONSECA, 1998, p.14). Segundo Pretto (2003, 2002), isso ocorre devido a pesquisas internas do BIRD que revelam que o desempenho dos alunos relaciona-se com os materiais pedagógicos e não com a formação docente.

Entretanto, sobre a influência de organismos internacionais nas políticas brasileiras, Cunha (2002) adverte que essa influência basicamente ocorre se grupos do próprio país estão interessados na mesma. Caso contrário, as políticas atendem interesses do próprio país, mesmo utilizando dinheiro externo. Isto porque, desde que haja vontade política, é possível flexibilização dos interesses internacionais.

Segundo Fonseca (1998),

o ideal democrático de universalização do ensino foi reduzido à oferta do nível primário, para o qual o Banco [Mundial] recomenda prioridade na assignação de seus créditos e na distribuição dos recursos públicos para países em desenvolvimento. Os níveis de ensino seguintes deverão ser dimensionados seletivamente. Para tanto, são sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência



gradativa dos serviços educacionais para o setor privado (FONSECA, 1998, p.13).

Ainda em relação às críticas a programas de EaD para professores em serviço, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também manifesta algumas considerações. Sobre programas como esse, o documento final do XII Encontro Nacional denuncia que

o treinamento em serviço [...], utilizando-se [...] da modalidade de Educação a distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas [...] substituto dos modelos presenciais, em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores [...] como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada (ANFOPE, 2004).

Ao lado do exposto, esse mesmo documento ressalta que a EaD pode ser viável desde que atenda a requisitos como:

infra-estrutura tecnológica adequada, além de profissionais com formação pedagógica capazes de lidar com os recursos e as ferramentas tecnológicas. Isto significa que a adoção de uma política que incentive a EAD requer grande investimento, seja em relação à formação docente, seja no tocante aos equipamentos e materiais (ANFOPE, 2004).

No entanto, segundo a mesma Associação, a maioria dos cursos de EaD para professores em serviço, no Brasil, não atendem a esses requisitos e tendem a serem pensados como política compensatória devido à ausência de oferta de cursos regulares.

## **2.2- Trabalho docente**

### **2.2.1- As condições do trabalho docente**

Ao estudar a temática EaD para professores em serviço, percebeu-se como necessário o estudo sobre as condições do trabalho docente haja vista que essas condições influenciam diretamente no estudo desses professores. Isto porque, a partir de leituras realizadas sobre a temática e de observações sobre o trabalho docente durante a experiência, já citada, da autora da dissertação, como bolsista de IC e os estágios curriculares realizados em

instituições públicas e privadas durante o curso de Pedagogia, foi possível perceber que o trabalho docente tem-se caracterizado como intenso e precário, influenciando toda a vida dos professores.

No entanto, por pesquisa realizada por André *et. al.* (1999), sobre o Estado da Arte da formação de professores no Brasil, as dissertações e teses defendidas sobre formação de professores nos anos 1990-96 abordam formação inicial (76%), formação continuada (14,8%) e identidade e profissionalização docente (9%). As autoras relatam que “aspectos relacionados às condições de trabalho do professor [...] aparecem só nos últimos anos, mas ainda de foram muito tímida” (ANDRÉ *et. Al.*, 1999, p.302). E concluem dizendo que “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p.309).

A expressão *condições de trabalho* é entendida por Augusto (2005) como

forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito condições de trabalho (AUGUSTO, 2005, p.9).

Nesse contexto, a intensificação do trabalho docente se caracteriza, por exemplo, pela extensão da jornada de trabalho do professor.

Nessa direção, as condições objetivas do trabalho docente têm sido objeto de estudo de diversos outros autores como Santos (1992), Esteve (1999), Mill (2002), Oliveira, D. (2004), Augusto (2005) e Miranda (2005). Segundo esses autores, os professores presenciam a desvalorização, na prática, das atividades exercidas, a ausência de um ambiente de trabalho propício ao exercício profissional e recebem baixos salários.

Em outras palavras, a precarização e a intensificação desse trabalho podem ser evidenciadas nas exigências profissionais que vão além do processo ensino-aprendizagem, tais como demandas de atualização constante

e de saber trabalhar com novos meios e métodos. Segundo Apple (1995), a intensificação

representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até a falta de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentido crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo de tempo (APPLE, 1995, p.39).

Segundo Apple (1995), a intensificação do trabalho docente ocorre principalmente por dois aspectos. O primeiro se refere à desqualificação do trabalhador ocasionada pela falta de tempo de se manter em dia com os estudos de sua área. Nesse sentido a intensificação do trabalho docente traz uma contradição: ao mesmo tempo em que os docentes necessitam estar em dia com a matéria de sua especialidade, não têm tempo para essa atualização. O segundo diz respeito à separação entre concepção e execução no trabalho, ou seja, separação entre os que concebem as práticas escolares e os que as executam, ocasionando falta de controle sobre o próprio trabalho e desorientação ideológica.

É nesse contexto, que Hypólito (1997) afirma que os professores vivem um processo de proletarização do seu trabalho. Segundo o autor “a proletarização do trabalho docente parte do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que passa por um processo de desqualificação, no qual se identificam perda do controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social” (p.85).

Além disso, o professor se vê diante de uma situação, como denuncia Oliveira, D. (2004), em que ele se torna responsável além do desempenho dos alunos, pelo desempenho da escola e do sistema. “Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (p. 1132). Sobre esse aspecto, Esteve (1999) afirma que muitos pais culpam os professores pela educação ou não de seus filhos. E alerta para o fato de que

têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma

rápida transformação do contexto social, [...] sem que essa transferência tenha sido acompanhada das necessárias mudanças na formação profissional dos educadores (ESTEVE, 1999, p. 28).

Sobre as exigências por formação e adaptação às novas tecnologias, Oliveira *et al.* (2002) ponderam:

se por um lado é exigido do trabalhador docente que ele tenha a capacidade de responder com seu trabalho às demandas de formação dos profissionais adequados às atuais exigências do mercado, por outro é esperado que os professores também atuem sobre seu próprio trabalho no sentido de modernizarem suas práticas e absorverem novas tecnologias de ensino, avaliação, planejamento e gestão (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p.49).

Junto a isto, novas formas de gestão pedagógica são apresentadas, novas tecnologias são introduzidas na educação e, nesse contexto, cabe lembrar Mill e Campos (2005, p. 41) quando dizem que “a prática docente requer outros saberes: o domínio das máquinas, o acesso, o processamento e a síntese das informações para a construção de novos conhecimentos”.

Sem dúvida, a necessidade de aquisição de novos conhecimentos é fundamental para a profissão docente, assim como para outras profissões. O que se discute é que os ganhos sociais e econômicos não acompanham as exigências. Desse modo, as novas exigências resultam na intensificação do trabalho docente, pois amplia-se o raio da ação docente, mas em contrapartida não há investimento em melhores condições de trabalho para o professor. E a excessiva carga horária de trabalho implica dificuldades para que o professor possa se atualizar profissionalmente.

Sobre as conseqüências da não-remuneração adequada e do acúmulo de tarefas, Nacarato, Varani e Carvalho (1998) ressaltam que:

as constantes perdas salariais fizeram com que os(as) professores(as) buscassem saídas – uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho. Num primeiro momento, para conseguir um equilíbrio econômico e, atualmente, para sobreviver. Essa ampliação chega, em muitos casos, a fazer com que o(a) professor(a) trabalhe os três períodos do dia, durante toda a semana. Acrescenta-se aí a jornada doméstica. Numa sociedade patriarcal e machista como a nossa, a mulher, além de seu trabalho profissional fora de casa, assume ainda e, muitas vezes sozinha, todos os afazeres/responsabilidades domésticas (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998, p.85).

Com o aumento das exigências sociais e o não aumento salarial, o professor se vê obrigado a trabalhar em mais de um turno, em mais de um local e em condições precárias. Nesse contexto, seu tempo de estudo, conhecimento do aluno e preparo de aulas é prejudicado.

Ao lado de todo o exposto, Kuenzer (1999) ressalta que esse quadro de precariedade das condições do trabalho docente em um país como o nosso exige ainda mais rigor na formação de modo a permitir ao professores “ter capacidade para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p.173).

O texto da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 67, afirma que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional”. No entanto, pergunta-se: onde estão as políticas públicas e as ações que irão viabilizar os direitos referidos na Lei? Ao que André (1994, p. 74) responde: “o que eu acrescentaria [...] seria um grito de indignação e de denúncia a propósito da situação atual de abandono do magistério por parte do poder público, ao aviltamento salarial do professor e à falta de uma política de valorização do magistério”.

A situação se agrava na medida em que se presencia uma mudança nos contratos de trabalho, que deixam de ser fixos para tornarem-se temporários, sem garantias dos direitos trabalhistas adquiridos por meio de longas lutas

o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo a ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego do magistério público (OLIVEIRA, D. 2004, p. 1140).

Sobre isto, Fiod (2005) afirma

a intensificação do trabalho temporário, ocorrida nos últimos dez anos no Brasil, foi respaldada principalmente pelo aumento das taxas de desemprego e pela flexibilização dos marcos regulatórios do mercado de trabalho, configurados em leis e medidas provisórias (FIOD, 2005, p.6).

Isto demonstra, de certa forma, o real descaso político com a educação, a real falta de investimento e o descompromisso com um ensino de qualidade. Também demonstra uma realidade social em que impera o desemprego e há um excedente de trabalhadores que se submetem a condições precárias de trabalho para sobreviverem. Afinal os acontecimentos dentro da escola determinam a realidade social, mas são também determinados pelos acontecimentos sociais mais amplos. Em síntese, resta a realidade descrita por Miranda (2005)

o professor não é mais um mestre-escola, não é empregador de si mesmo, [...] não possui o controle total de seu processo de trabalho, tampouco os meios e o conjunto dos instrumentos de produção. Só lhe restou uma ferramenta de trabalho, que é o conhecimento parcial de sua área de atuação, um conhecimento livre, não patenteadado, que está a disposição da sociedade de diversas formas (MIRANDA, 2005, p.12).

Diante desses fatos, entende-se que essa área profissional tende a não ser atraente e a procura por cursos de formação docente a diminuir, não havendo boas perspectivas de carreira. Isto vem acarretando problemas para o ensino a curto e médio prazos como, por exemplo, a falta de professores ou professores mal preparados para a docência. A rigor, conforme Gatti (1997, p. 60) pondera, “não se reconhece com clareza que é sobre os professores de 1º. Grau que repousam todas as possibilidades de formação futura das gerações”.

Esse quadro vai ao encontro dos estudos sobre o denominado mal-estar docente, ou seja, uma sensação de insegurança por parte dos professores, uma vez que, segundo Esteve (1999), sem ter tempo para acompanhar as evoluções sociais e diante de tantas demandas, os professores tendem a se sentir incapazes, inseguros e sem esperanças de que um dia a situação irá mudar. A necessidade de compromisso com demandas externas, com leis elaboradas verticalmente e a perda de autonomia, levam os docentes a um estado de esgotamento, podendo provocar danos à saúde e queda na qualidade do ensino.

Finalmente, Lourencetti (2006, p.1) lembra que “um outro aspecto do trabalho docente na atualidade é o individualismo/isolamento do professor, reforçados pela própria estrutura escolar. O professor tem vários tipos de

trabalhos individuais e pouco tempo para estar com os colegas em ambientes de troca”.

Esse contexto leva a uma crise profissional que vem se arrastando ao longo dos anos e, em consequência, tem-se aquela desmotivação pessoal e profissional, os altos índices de abandono da carreira e a indisposição para o trabalho e a formação inicial e continuada.

No entanto, cabe destacar a concepção de Dias-da-Silva<sup>11</sup> sobre o professor

sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois, se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se é sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar (DIAS-DASILVA, citado por LOURENCETTI, 2006).

## **2.2.2 – A profissionalização e a formação docente**

A profissionalização docente tem sido objeto de estudo de diversos autores como, por exemplo, Nóvoa (1995, 1992), Apple (1995), Santos (1998), Veiga (1998), Tardif (2000) e Oliveira, M. R. (2005). Para esses autores, a profissionalização envolve entre outras características, uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho por meio de um domínio de conhecimentos e competências específicos. Nesse sentido, a formação constitui um elemento importante do processo de profissionalização.

No contexto exposto, torna-se fundamental para o processo de profissionalização docente o estabelecimento de agências formadoras que ofereçam ensino de qualidade, que atendam às necessidades profissionais e sociais da docência, de professores para o exercício profissional na área.

Além disso, há necessidade de estudos sobre profissionalização docente, para a própria consolidação desse campo de trabalho e compreensão das dificuldades e perspectivas da profissão professor. Também se faz urgente definir os papéis docentes diante das inúmeras transformações societárias,

---

<sup>11</sup> DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. *Cadernos Cedes*, n. 44, p. 33-45, abril, 1998.

tendo em vista que as atuais condições de trabalho do professor não facilitam a sua profissionalização, tal como já exposto.

Segundo Oliveira M. R. (2005), as questões da valorização do magistério, da importância da formação para professores e, em consequência, da profissionalização docente, têm sido freqüentes na pauta das políticas atuais e da produção intelectual. Não obstante, há uma urgência na formulação de uma política global e contínua que aborde a formação docente inicial e continuada, os planos de carreira e salário e as condições de trabalho. Há, também, necessidade de estudos que enfoquem o dia-a-dia dos professores e as suas condições concretas de formação, trabalho e profissionalização. Segundo a mesma autora, “obviamente esses estudos não vão partir do zero, contando com vasta e densa produção na própria área de formação para professores” (OLIVEIRA, M. R., 2005, p. 33).

Para Veiga (1998, p. 76), o “processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade”. A profissionalização docente envolve a conjugação de esforços políticos e sociais advindos de diversos âmbitos da sociedade, como as agências formadoras, os sindicatos e as associações científicas e profissionais, visando a uma melhor formação inicial e continuada para a categoria e a melhores condições objetivas de trabalho.

Sobre a formação docente, os autores citados compartilham a idéia de que essa formação deve estar voltada também para a pesquisa, pois assim será possível formar profissionais capazes de problematizar e refletir sobre o ensino e suas finalidades. Desse modo, a formação irá ultrapassar a questão da execução e desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor. Se a formação não for adequada, irá se desenvolver, segundo Santos (1998, p. 135), um tipo de profissionalismo restrito e estreito que provocará um processo de desqualificação, pois o docente será preparado meramente para “cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional”.

Nesse sentido, Tardif (2000) aponta que a questão do conhecimento é primordial no processo de profissionalização e destaca características desse conhecimento, a saber: (1) conhecimento especializado adquirido por longa



formação inicial e continuada; (2) conhecimento ligado à prática no sentido de auxiliar na resolução de problemas; (3) conhecimento sólido de forma que permita aos profissionais avaliar o seu trabalho e o de seus pares; (4) conhecimento que conscientize os profissionais quanto à responsabilidade pelo seu uso. Desse modo, “o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação para professores” (TARDIF, 2000, p.7).

De acordo com Nóvoa (1992), é o Estado, em substituição à Igreja, que cria as condições para a profissionalização docente, na medida em que parte dessa profissionalização ocorre por meio da criação de escolas que irão formar professores. O autor também entende a formação como meio de profissionalização docente e defende que “a formação para professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p.24).

Ainda segundo Nóvoa (1995), além de influenciar na profissionalização docente por meio da formação, o Estado influencia no momento em que exige que os professores tenham uma licença para ensinar. Essa licença consiste numa autorização que legitima, por meio de exames que começaram a serem feitos no fim do século XVIII, a atividade docente por parte do Estado:

este documento constitui um verdadeiro *suporte legal ao exercício da actividade docente*, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área. A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo no processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente (NÓVOA, 1995, p.17).

Apple (1995), por sua vez, alerta para o fato de que a profissionalização docente pode estar ligada à questão da intensificação do trabalho docente, na medida que se profissionalizam as exigências e as responsabilidades, mas os ganhos materiais permanecem os mesmos. Nesse sentido, esse autor argumenta que

profissionalismo e responsabilidade crescente tendem a andar juntos [...]. Os professores e as professoras pensavam a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa (APPLE, 1995, p.43).

As questões da profissionalização e da formação docentes também estão presentes nos discursos oficiais. No PNE<sup>12</sup>, aprovado pela Lei n. 10.172/01, quando nele se defende, por exemplo, que a melhoria da qualidade de ensino só poderá ser alcançada se ocorrer valorização do magistério e que “essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada” (BRASIL, 2001a)..

Evidencia-se, ainda, que a LDB dispõe sobre a formação inicial e continuada para professores em diversos artigos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...]

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

[...]

---

<sup>12</sup> O PNE é alvo de várias críticas que não serão mencionadas aqui por não serem objeto desta pesquisa. Sobre essas críticas, ver Romano (2002) e Cury (1998).

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

A questão da formação docente está presente na Lei citada acima, visando ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento profissionais por meio de diferentes meios e caminhando para a intensificação da profissionalização do magistério. Isto porque os debates sobre a melhoria da qualidade da educação entendem a profissionalização do magistério como caminho para a “conquista dos direitos profissionais da educação e da elevação do prestígio social para a categoria” (VEIGA, 1998, p.86). Investir e incentivar a formação continuada dos docentes é condição para a profissionalização do magistério, pois a formação é uma das categorias necessárias para essa profissionalização.

## 2ª PARTE – PESQUISA DE CAMPO

### Capítulo III

---

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa, identificando os cursos pesquisados, os sujeitos participantes, os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos do estudo de campo. Nesse sentido, é importante lembrar que

a pesquisa é um tratamento de investigação que tem por objetivo descobrir respostas para dúvidas e indagações, através do emprego de processos científicos. Entende-se por processo científico um conjunto de normas e técnicas sistematicamente estruturadas e orientadas no sentido de imprimir alta probabilidade de precisão e validade aos resultados alcançados (MARINHO, 1980, p.15).

#### 3.1- Os cursos pesquisados

##### 3.1.1- Procedimentos para identificação

Após a definição da temática e tendo em vista o interesse da autora e os objetivos propostos, fez-se necessária a busca de um segundo curso de EaD para professores em serviço, uma vez que o *Projeto Veredas* já estava incluído na pesquisa como curso concluído a ser estudado. Buscou-se, então, um curso em andamento a fim de que fosse possível realizar o estudo de campo com professores-cursistas e ex-cursistas. Para a definição do curso em andamento, foi realizada, em fevereiro de 2006, uma consulta junto ao *site* do MEC para identificar as instituições de ensino credenciadas para ofertar programas ou cursos a distância.

Encontraram-se 91 instituições credenciadas, sendo 26 na Região Sul do país, 30 na Região Sudeste, 10 na Região Centro-Oeste, 05 na região Norte e 20 na Região Nordeste. Além dessas, o *site* faz referência a duas outras: SEE-MG com o *Projeto Veredas* e o Instituto Universidade Virtual do Brasil (UVB.BR).

Após esse levantamento, analisaram-se os casos das instituições do Estado de Minas Gerais devido à maior facilidade, para a pesquisadora, de acesso a elas em comparação com as demais. Nesse contexto, ressalta-se que das 30 instituições credenciadas na Região Sudeste do país, 14 se localizam no Estado referido, excluindo a SEE-MG com o *Projeto Veredas*. Fez-se contato, via telefone, com as quatorze instituições objetivando identificar se os seus cursos a distância destinavam-se à FProf. O resultado desse levantamento pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3

**Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância localizadas no Estado de Minas Gerais, 2006.**

<b>Instituição</b>	<b>Cidade Sede</b>	<b>Rede de ensino</b>	<b>Oferta de cursos para formação de professores*</b>	<b>Grau de ensino</b>
Centro Universitário Newton Paiva	Belo Horizonte	Particular	Não	Não identificado
Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS)	Varginha	Particular	- Física - Letras - Matemática - Normal Superior	Graduação
Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU)	Uberaba	Particular	Não	Não identificado
Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais	Belo Horizonte	Particular	Não	Não identificado
Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM)	Paracatu	Particular	-Geografia - História -Normal Superior	Graduação
Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)	Belo Horizonte	Particular	Psicopedagogia	Especialização
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	Belo Horizonte	Particular	- Educação a distância: concepção, desenvolvimento e avaliação - Educação especial inclusiva - Docência do ensino superior e suas articulações com a pesquisa e com a produção de textos - Educação a distância - Metodologia do ensino superior	Especialização
				Atualização
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	Montes Claros	Estadual	- Normal Superior - Letras	Graduação

				continuação
Universidade de Uberaba	Uberaba	Particular	- Ciências Biológicas - História - Letras-Port/Espanhol - Letras-Port/Inglês - Matemática - Pedagogia - Química	Graduação
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Juiz de Fora	Federal	- Licenciatura em Matemática - Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Graduação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Belo Horizonte	Federal	- Ciências Biológicas - Química	Graduação
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Ouro Preto	Federal	- Educação Básica - Educação Infantil	Graduação
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Viçosa	Federal	Não	Não identificado
Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)	Três Corações	Particular	Não	Não identificado

Fonte: *Sites* das instituições e contatos telefônicos.

Nota: \*Os cursos estão identificados de acordo com as suas denominações pelas instituições que os ofertam.

O Quadro 3 demonstra que, das quatorze IES-MG credenciadas para oferta de cursos a distância, nove ofertam cursos direcionados à FProf, sendo sete em nível de graduação, ou seja, o mesmo nível do *Projeto Veredas*.

Isto posto, levantaram-se outras características desses sete cursos, tal como apresentado no Quadro 4, a fim de se identificarem as diferenças e semelhanças entre eles e o *Veredas*, na direção de se escolher o outro curso que seria também campo da pesquisa. Assim, foi identificado em cada curso: turma em funcionamento com data de início, número previsto de alunos, exigência ou não de o professor estar em serviço, frequência dos encontros presenciais, material didático, tecnologia utilizada, carga horária e público atendido.

## Quadro 4

**Cursos de graduação a distância para professores ofertados por Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação localizadas no Estado de Minas Gerais, 2006.**

Instituição	Curso*	Turma em funcionamento com data de início	Número previsto de alunos	Exigência de o professor estar em serviço	Encontros presenciais	Material didático	Tecnologia utilizada	Carga horária	Público atendido
FINOM	Geografia	1ª. ago/2006	mínimo 30 de alunos	Não	de 45 em 45 dias e uma semana em janeiro e outra em	impresso	ambiente interativo na internet e telefone 0800	2800 h/a	pessoas com segundo grau completo
	História							2845 h/a	
	Pedagogia							2800 h/a	
UFJF	Matemática	1ª. ago/2006	não identificado	não	encontros mensais	impresso	ambiente interativo na internet	não identificado	pessoas com segundo grau completo
	Pedagogia								
	Química								
UFMG	Ciências Biológicas	ainda não iniciados	não identificado	não identificado	não identificado	não identificado	não identificado	não identificado	não identificado
	Química								
UFOP	Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais	2ª. e 3ª ago/2006	não identificado	Sim	encontros presenciais de acordo com a necessidade nas cidades pólos	impresso	impresso e telefone	3.330 h/a	professores em serviço da rede municipal de MG
	Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil	1ª. set/2005						3.390 h/a	
UNIS	Física	1ª. ago/2006	não identificado	Não	três encontros presenciais por semestre	impresso, CD-ROOM	ambiente interativo na internet	2.800 h/a	pessoas com segundo grau completo
	Letras								
	Matemática	2ª. ago/2006							
	Normal Superior	1ª. fev/2006							
Universidade de Uberaba	Ciências Biológicas	1ª. fev/2006	não identificado	não	encontros mensais	material impresso, CD-ROOM e vídeo	ambiente interativo na internet e telefone	2960 h/a	pessoas com segundo grau completo
	história							3.268 h/a	
	Letras (Português-Espanhol)								
	Letras (Português-Inglês)								
	Matemática								
	Química								
	Pedagogia								

Fonte: Sites das instituições e contatos telefônicos.

Nota: \*Os cursos estão identificados de acordo com as suas denominações pelas instituições que os ofertam.

Conforme se pode constatar pelo levantamento realizado, para a maioria da instituições, é a primeira vez que se oferta cursos a distância. E apenas dois



desses cursos, ambos oferecidos pela UFOP, exigem que o cursista esteja em efetivo exercício profissional, o que os diferencia dos demais e os aproxima do *Veredas*. Todos os dezenove possuem encontros presenciais no decorrer dos semestres e utilizam material didático impresso como fonte de conteúdos e atividades. A maior parte deles – dezessete – utilizam ambiente de internet para a interação entre os participantes. A carga horária varia entre 2.800 e 3.390 h/a. O público alvo, na maioria, é constituído por pessoas que possuem ensino médio completo, sendo que apenas os cursos da UFOP exigem que sejam professores da rede pública em exercício, assim como o *Veredas*.

Assim, no geral, a UFOP é a instituição que oferta cursos a distância para professores em serviço mais similares às condições do *Veredas*. E, entre eles, o que mais se aproxima deste último é o *Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais (LEB)*, uma vez que o *Veredas* se destina a professores das primeiras séries do ensino fundamental. Este curso apresenta as seguintes características: professores-cursistas em efetivo serviço, encontros presenciais em cidades pólos do Estado, utilização de material impresso como recurso pedagógico, carga horária em torno de 3.300 h/a, professores-cursistas provenientes das redes públicas e atendimento a um grande número de alunos no Estado de Minas Gerais.

O *LEB* é realizado em parceria com prefeituras de diversas cidades mineiras sendo destinado a professores da rede pública municipal. Por sua vez, o *Veredas* foi um curso destinado a habilitar professores das redes municipal e estadual de Minas Gerais para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **3.1.2 - Projeto Veredas da SEE-MG**

O *Projeto Veredas – Formação Superior para Professores a Distância* –, segundo seu projeto pedagógico (SEE-MG, 2002a), foi um Curso Normal Superior a Distância, desenvolvido pela SEE-MG, destinado a professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipal e estadual, que estivessem em efetivo exercício e que comprovassem a necessidade de, pelo menos, mais sete anos de docência, para implementar condições para a aposentadoria, contados a partir de 02 de janeiro de 2002. Foi realizado em

parceria com dezoito IES-MG, denominadas Agências de Formação (AFOR's), distribuídas em dezenove pólos, tendo em vista estimular a colaboração entre as redes de ensino básico e superior e propiciar aos professores não-graduados a vivência no ambiente universitário. Ocorreu durante o período de fevereiro de 2002 a setembro de 2005 e atendeu cerca de 14.000 professores em todo o Estado, pela modalidade de EaD.

A seleção dos cursistas foi realizada em dezembro de 2001 por meio de duas provas. A primeira, com questões de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação, e a segunda com questões de Noções de Pedagogia, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Foram formados grupos de cidades, de acordo com a proximidade, que se articulavam em torno de uma cidade-pólo onde ocorriam os encontros presenciais semestrais. Desse modo, viabilizou-se que um grande número de professores geograficamente dispersos e muitas vezes isolados em escolas da zona rural pudessem fazer um curso superior sem precisar se afastar de suas escolas e do convívio familiar.

Esse *Projeto* foi implantado com os objetivos de:

(a) habilitar, em curso de graduação plena, os professores das Redes Públicas de Educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente; (b) elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício; (c) contribuir para a melhoria do desempenho escolar das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais do ensino fundamental; e (d) valorizar a profissionalização docente (SEE-MG, 2002a, p.11).

Para desenvolver as atividades do *Veredas*, ficou estabelecido que deveriam fazer parte das equipes de cada AFOR um Coordenador do Colegiado do Curso, um Coordenador Geral, um Coordenador de Apoio à Aprendizagem, Tutores, um Coordenador de Monitoramento e Avaliação e um Coordenador de Informação e Comunicação. Salvo algumas diretrizes básicas, a forma como esses profissionais deveriam se organizar ficou a critério de cada AFOR. As competências da AFOR eram:

organizar a infra-estrutura de coordenação [...] e de atendimento [...] aos professores cursistas; selecionar Tutores [...]; promover a capacitação dos Tutores em curso de pelo menos 40 horas [...]; promover a distribuição dos Guias de Estudo aos professores

cursistas [...]; promover a distribuição aos Tutores dos materiais necessários às Atividades Coletivas [...]; planejar as atividades presenciais de cada módulo [...]; organizar os professores cursistas em grupos de 15, preferencialmente de uma mesma escola ou município; organizar infra-estrutura da Secretaria do Curso e de Núcleo de Informática, destinados a servir de apoio aos professores cursistas [...]; tomar providências para a realização das Atividades Coletivas, com duração de 8 horas, em três sábados por módulo; participar de Seminário de Gestão do Veredas [...]; expedir os diplomas de conclusão do curso, após a aprovação nas disciplinas do 7 módulos, apresentação de Memorial e aprovação da Monografia final (SEE-MG, 2002b, p.24).

#### Competia ao Colegiado do Curso:

deliberar sobre as atividades presenciais a serem desenvolvidas no início de cada módulo e por ocasião da avaliação final do módulo; avaliar coletivamente o desenvolvimento do Curso na AFOR; discutir aperfeiçoamentos a serem sugeridos à SEE-MG; elaborar propostas e calendários de atividades de recuperação de aprendizagem; analisar os problemas surgidos na implementação do curso (SEE-MG, 2002b, p.26).

#### Por sua vez, ao Coordenador Geral do *Veredas* competia:

promover a articulação do Projeto Veredas com as demais atividades da AFOR; tomar as providências necessárias para incorporação do Projeto Veredas pela AFOR, inclusive no que se refere à aprovação do curso pelos colegiados superiores da instituição; organizar as atividades do Curso na AFOR [...]; manter contato com a SEE-MG, para execução das ações previstas no curso; presidir o Colegiado do Curso na AFOR; organizar as atividades presenciais do Veredas no início de cada módulo [...]; promover a seleção e capacitação dos Tutores; acompanhar o desenvolvimento das atividades de Monitoramento e Avaliação do curso; sugerir o contínuo aperfeiçoamento do curso; manter os demais órgãos da instituição informados do desenvolvimento do programa na AFOR; tomar as providências necessária para a expedição dos diplomas (SEE-MG, 2002b, p.26).

#### Eram incumbências do Coordenador de Apoio à Aprendizagem:

orientar o trabalho dos Tutores, oferecendo-lhes o apoio [...]; verificar as dificuldades dos Tutores [...] na orientação dos professores cursistas; acompanhar as atividades de avaliação ao longo do curso; organizar atividades de recuperação [...]; coordenar e acompanhar as atividades de seleção e capacitação dos tutores; acompanhar o processo de expedição de diplomas; executar [...] atividades de apoio à aprendizagem (SEE-MG, 2002b, p.27).

#### Aos Tutores competia:

acompanhar um grupo de 11 a 15 professores cursistas; coordenar as atividades coletivas; visitar as escolas de cada professor cursista para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas e o progresso dos alunos; acompanhar e avaliar a aprendizagem dos professores cursistas sob sua orientação [...]; controlar a frequência dos cursistas [...]; preencher relatórios de monitoramento e avaliação; registrar notas e outros itens nas fichas de acompanhamento e avaliação [...]; orientar os professores cursistas na escolha de seus representantes de turma; participar, como representante ou quando convocado, de reuniões relativas ao projeto (SEE-MG, 2002c, p.13).

#### Competia ao Coordenador de Monitoramento e Avaliação:

organizar as atividades presenciais de avaliação dos professores cursistas em sua instituição [...]; orientar os Tutores sobre as atividades de avaliação; acompanhar as demais atividades de avaliação dos cursistas; sugerir à SEE-MG aperfeiçoamentos nos processos de avaliação; monitorar as atividades do curso (registro de matrícula, frequência, avaliações mensais e avaliação final, atividades de recuperação e outras); manter a SEE-MG informada das atividades do curso na AFOR; dar apoio à avaliação externa do Veredas (SEE-MG, 2002b, p.27).

#### Ao Coordenador de Comunicação e Informação competia:

organizar as atividades de comunicação e informação do curso; indicar aos professores cursistas diferentes alternativas de cursos de informática [...]; garantir o uso de espaços restritos aos alunos, Tutores e demais professores do curso no Portal do Veredas; estimular os professores cursistas para o uso da internet; sugerir aos cursistas que não tenham acesso à internet, em casa ou nas escolas em que atuem, estratégias de utilização de computadores (na AFOR, em outras escolas da comunidade, em bibliotecas públicas, em instituições municipais, etc.); supervisionar o trabalho do Núcleo de Informática; acompanhar o Portal do Veredas e as mensagens encaminhadas pela Secretaria; enviar informações sobre o programa na AFOR, sua Agenda e Notícias para compor o Boletim do Veredas (SEE-MG, 2002b, p.28).

O *Projeto* foi dividido em sete módulos, cada um com seis meses de duração, totalizando dezesseis semanas para cada módulo e uma carga horária total de 3.200 horas. A relação dos municípios que integram os pólos e os núcleos do *Projeto Veredas* pode ser vista no Anexo 1 e a Grade Curricular e a Carga Horária do *Projeto* podem ser acompanhados no Anexo 2.

No início de cada módulo, ocorriam encontros presenciais coordenados pelas equipes das AFOR's. Nesses encontros presenciais eram realizadas palestras que, além de discussão sobre conteúdos, orientavam os professores-cursistas sobre o estudo a distância. Neles, distribuía-se, também, o material

didático impresso com conteúdos e atividades que permitiam o estudo individual ou em grupo no decorrer do semestre. Nesses momentos presenciais ocorriam, ainda, atividades culturais, tais como apresentação de danças, teatro, artes visuais, música, cinema.

Para a efetivação do curso, formaram-se equipes de aproximadamente quinze professores-cursistas que contavam com um tutor responsável por orientar seus estudos teóricos e práticos e por coordenar os momentos presenciais, além daqueles do início de cada módulo. Nesse caso, o tutor marcava os encontros com o seu grupo de professores-cursistas no decorrer do semestre, nas escolas em que estes últimos trabalhavam: cerca de um encontro ao mês, sempre aos sábados.

Os professores-cursistas também contavam com um número de telefone 0800, e-mails dos tutores e um *site* do *Projeto* que lhes permitia a obtenção de informações junto aos tutores e à secretaria do curso.

Faz-se necessário mencionar que os dados desta pesquisa já estavam coletados quando se teve notícia da segunda edição do *Projeto Veredas*, cujas inscrições ocorreram no período de 15 de dezembro de 2006 a 16 de janeiro de 2007, com cerca de 3.500 vagas distribuídas em 68 cidades mineiras. À semelhança do *Veredas I*, as cidades foram agrupadas de acordo com a proximidade e contam com uma cidade-pólo. Para o preenchimento das vagas, ocorreu um processo seletivo que constou de uma prova de conhecimentos gerais e uma redação, realizada em 21 de janeiro de 2007.

### **3.1.3 - Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais da UFOP**

A administração e a coordenação didático-pedagógica dos Programas e Projetos de EaD da UFOP são realizados pelo CEAD, uma unidade acadêmica da Universidade, criada em dezembro de 2003, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. O Regulamento do Curso (CEAD-UFOP, 2004) foi aprovado em setembro de 2004 e, segundo o Capítulo III do documento, o *LEB* é administrado por um Colegiado, responsável pela sua execução política e didático-pedagógica, contando com o apoio dos Coordenadores Pedagógicos e dos Docentes da UFOP, além dos membros da Equipe Pedagógica do CEAD.

O *LEB* é um projeto destinado a professores da rede municipal de Minas Gerais que estão em efetivo exercício e não possuem graduação. É realizado em parceria com prefeituras conveniadas e foi criado no ano de 2000. As primeiras turmas tiveram início no ano de 2001, com duração de quatro anos, com 907 matrículas no Estado. Novas turmas foram formadas em 2002 e 2003, turmas essas que estavam em andamento em 2006, totalizando 2.648 matrículas. E no ano de 2006, iniciou-se, também, uma nova turma com um total de 206 alunos.

Para serem admitidos nos cursos, os professores devem possuir segundo grau completo, ser aprovados no processo de seleção e lecionar em escolas municipais das cidades atendidas pelo projeto. Realizado em parceria com prefeituras de cidades mineiras, o *LEB* envolve um total de 120 cidades e distritos agrupados em torno de 12 pólos para as aulas presenciais, à semelhança do *Veredas*.

As cidades conveniadas foram agrupadas de acordo com o número de alunos e a proximidade. Cada grupo de cidades possui uma cidade-pólo onde ocorrem encontros semanais entre cursistas e orientadores. Os pólos, as cidades conveniadas e o número de alunos atendidos podem ser vistos no Anexo 3 e a Grade Curricular e a Carga Horária no Anexo 4.

Segundo o art. 2 do Regulamento do Curso, seu objetivo é:

propiciar a qualificação de profissionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, visando à apropriação de competências e de conhecimentos necessários ao exercício da ação docente, ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e análise da atuação pedagógica, ao desenvolvimento de valores para atuar na sociedade como agente de transformação em busca de uma sociedade mais justa, a partir da identificação e análise das dimensões sócio-político-culturais de seu meio (CEAD-UFOP, 2004).

Para desenvolver as atividades do curso, ficou estabelecido que, além do Colegiado, deveria fazer parte da equipe um Coordenador Geral do Curso, um Coordenador do Pólo, Especialistas das disciplinas e Orientadores Acadêmicos. Desse modo, o sistema de tutoria divide-se em dois níveis: Especialistas e Orientadores Acadêmicos. Os Especialistas são responsáveis pelas áreas de conhecimento do curso: Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Linguagem, Ciências, Matemática, Geografia e História. Na maioria,

são professores da UFOP e possuem formação em nível de mestrado e doutorado. Os Orientadores Acadêmicos são professores das redes municipais de ensino dos municípios conveniados ao projeto e foram credenciados mediante processo seletivo realizado pela equipe do CEAD-UFOP. Após a seleção, os Orientadores participaram de um curso de especialização denominado Formação de Orientadores Acadêmicos para EaD.

Sobre as funções do Colegiado, o *Regulamento do Curso*, em seu art. 5º, parágrafo segundo, prevê que:

compete ao Colegiado da Licenciatura: a) orientar e coordenar as atividades da Licenciatura nos Pólos; b) acompanhar e avaliar os resultados didático-pedagógicos do curso nos diversos Pólos; c) fixar as diretrizes da Licenciatura; d) encaminhar à PROGRAD propostas referentes a calendário acadêmico e matrícula; e) propor e estimular pesquisas de interesse da Licenciatura, visando à criação e consolidação de linhas de pesquisa na área de EaD; f) encaminhar aos órgãos de registro acadêmico da UFOP os resultados das avaliações de aprendizagem; g) propor à Coordenação do NEAD as medidas necessárias ao bom desenvolvimento do curso (CEAD-UFOP, 2004).

Em relação às funções do Coordenador da Licenciatura, o Regulamento estabelece:

a) convocar e presidir o Colegiado da Licenciatura; b) coordenar o desenvolvimento do curso nos Pólos; c) exercer a coordenação pedagógica do curso; d) elaborar relatório anual das atividades com base no Relatório de cada Pólo; e) promover entendimentos necessários para o desenvolvimento do curso; f) dar cumprimento às decisões do Colegiado da Licenciatura e dos Órgãos Superiores da UFOP; g) zelar pelos interesses do curso junto aos Órgãos Superiores; h) cuidar da divulgação do curso e participar na política de expansão (CEAD-UFOP, 2004).

A Coordenação do Pólo fica responsável por:

a) coordenar o desenvolvimento no curso no Pólo; b) exercer a direção administrativa e pedagógica do curso no Pólo; c) dar cumprimento às decisões do Colegiado da Licenciatura e dos Órgãos Superiores da UFOP; d) remeter relatório anual de atividades à Coordenação da Licenciatura (CEAD-UFOP, 2004).

A Coordenação do Centro de Apoio compete:

a) representar o Centro de Apoio no Pólo; b) acompanhar o desenvolvimento do curso no Pólo; c) exercer a direção do Centro de Apoio; d) produzir relatório anual de atividades do Pólo e encaminhar ao Coordenador do Pólo (CEAD-UFOP, 2004).

#### Compete aos Especialistas:

a) realizar a orientação da disciplina para os Orientadores Acadêmicos no Pólo; b) elaborar as avaliações ordinárias e extraordinárias do curso; c) providenciar a elaboração do material de apoio da disciplina; d) produzir e reelaborar material didático utilizado no curso; e) manter um horário de plantão no CEAD para atender o Orientador Acadêmico e licenciados; f) realizar acompanhamento do percurso acadêmico dos licenciados; g) participar de encontros e reuniões relativos ao curso; h) participar dos cursos de aprofundamento teórico relativo à modalidade a distância; i) acompanhar e avaliar o desenvolvimento das áreas de conhecimentos, em especial de sua área de formação (CEAD-UFOP, 2004).

E os Orientadores Acadêmicos têm funções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da avaliação curricular e no âmbito administrativo. Em relação processo de ensino-aprendizagem, compete ao Orientador Acadêmico:

a) auxiliar os licenciandos na compreensão dos objetivos do curso e estruturação da modalidade a distância; b) orientar os licenciados [...] identificando as dificuldades de aprendizagem e auxiliando-os na superação das mesmas; c) orientar os licenciados na utilização da Biblioteca do Centro de Apoio [...]; d) realizar, junto com seus pares, atividades que contribuam para o desenvolvimento do curso; e) auxiliar os licenciados na auto-avaliação; f) participar do processo de avaliação de desempenho dos licenciados; g) consultar aos especialistas de plantão no Pólo, quando necessitarem de orientações de ordem didático-pedagógicas; h) detectar problemas dos licenciados que afetam seu desempenho no curso e auxiliar na busca de soluções para os mesmos; i) comparecer a todas orientações dos especialistas, às Avaliações, aos Seminários Integradores e às correções das avaliações, nos Centros de Apoio (CEAD-UFOP, 2004).

Na dimensão da avaliação curricular, compete ao Orientador Acadêmico: “a) analisar [...] os materiais didáticos utilizados no curso; b) indicar falhas na orientação acadêmica e na orientação dos especialistas [...]; c) participar do processo de avaliação do curso” (CEAD-UFOP, 2004). Em relação às funções administrativas, cabe ao Orientador Acadêmico o contato direto com o



Coordenador do Pólo e com o Coordenador Local para o exercício das seguintes competências:

a) organizar e manter os registros acadêmicos e arquivos das avaliações no Centro de Apoio do Pólo; b) zelar pela preservação do patrimônio material, pelo controle de empréstimo do acervo bibliotecário e pelo pagamento dos fascículos do seu município; c) entregar as planilhas de notas das avaliações nos prazos previstos no calendário acadêmico do Pólo; d) comparecer a todas as reuniões pedagógicas e administrativas convocadas pelo Coordenador de Pólo; e) promover a comunicação entre o Centro de Apoio e os demais municípios [...]; f) participar da organização (lista de presença, distribuição de grupos, convites, espaço físico, material audiovisual) e realização dos Seminários Temáticos e das Atividades Práticas de Ensino (CEAD-UFOP, 2004).

O *LEB* tem duração de quatro anos, totalizando 129 semanas, e uma carga horária de 3.330 horas. Os cursistas recebem atendimento presencial em dois momentos. No primeiro momento, na cidade-pólo, por duas semanas e duas vezes em cada uma dessas semanas, o Orientador Acadêmico auxilia os cursistas nas dificuldades encontradas no estudo dos guias curriculares específicos. Ressalta-se que, anteriormente a essas semanas, os cursistas reservam uma semana para leitura e estudo desses guias. No segundo momento, após as três semanas especificadas, os cursistas realizam avaliações e trocas de experiências vivenciadas com o estudo do conteúdo, em cerca de dois encontros presenciais com o Orientador Acadêmico durante a semana. Semestralmente ocorre um Seminário Integrador de oito horas, na cidade-pólo, com objetivo de possibilitar uma interação entre todos os cursistas. Cabe ressaltar que o *LEB* tem como maior suporte teórico o material impresso e cada Orientador Acadêmico atende cerca de 25 cursistas.

#### **3.1.4 – Síntese**

Como visto, os dois cursos – campos de estudo desta pesquisa – desenvolveram-se via EaD sendo destinados à formação de professores em serviço e à habilitar professores, em nível de graduação, para o exercício do magistério, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Quadro 5, a seguir, apresenta uma síntese comparativa de aspectos do *Projeto Veredas* e do *LEB*, elaborada no estudo de Cardoso (2005), ao qual se teve acesso quando do

contato com a Coordenadora do *LEB*. O estudo compara o papel do tutor nos dois cursos, na visão dos cursistas, e as conclusões apontam o tutor e/ou orientador acadêmico como “chave mestra do processo ensino/aprendizagem, [...] o elo entre todos os envolvidos no processo de EaD” (CARDOSO, 2005, p. 87).

Quadro 5

**Aspectos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto e do Projeto Veredas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**

<b>Categoria</b>	<b>CEAD – Orientador Acadêmico</b>	<b>Veredas – Tutor</b>
Processo de orientação acadêmica	Nomeado orientador acadêmico aquele que atua como mediador entre o estudante e o material didático, possibilitando a (re)significação da educação a distância em relação ao tempo/espço.	Nomeado como tutor, atua no planejamento de ações para o acompanhamento das atividades individuais à distância e da prática pedagógica orientada.
Tempo de duração do curso oferecido em semanas (total)	129 semanas	112 semanas
Carga horária total do curso	3.330 H	3.200 H
Característica da proposta pedagógica	Curso semi-presencial	Curso, em sua maior parte, a distância
Componente Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Fundamentos da Educação: Processo de Estudo em EAD; Antropologia; Sociologia; Filosofia e Psicologia.</li> <li>- Área de Ciências Básicas e Metodológicas: Linguagem; Estudos Sociais; Matemática e Ciências Naturais.</li> <li>- Área de Seminários Temáticos e Atividades Práticas de Ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Núcleo de conteúdo do Ensino Fundamental: Linguagens e Códigos; Identidade Cultural, Matemática e Ciências da Natureza.</li> <li>- Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.</li> <li>- Núcleo de Integração: Eixo Integrador – Identidade do Profissional da Educação; Seminários de Ensino e Pesquisa e Tópicos de Cultura Contemporânea.</li> </ul>
Material didático	38 fascículos, em média 4 para cada subárea do conhecimento desenvolvido. Além das bibliotecas formadas para cada subárea, tendo em média 15 títulos diferentes.	Guia Geral; 7 guias de estudo, cada um dividido em quatro unidades (num total de 28 volumes), sendo 4 para cada módulo e um Guia de Atividades Culturais.
Avaliação	Ao final de cada guia curricular que compõe uma subárea de conhecimento estudada, dedicada a avaliação do desempenho do cursista na modalidade presencial.	Uma vez ao final de cada módulo, ou seja, semestralmente, durante oito horas, dedicada à avaliação do desempenho dos cursistas, visando a atender a exigência de prova presencial que a legislação brasileira prevê para os cursos a distância.
Público alvo	Professores da rede municipal dos anos iniciais das prefeituras conveniadas ao projeto, que de alguma forma, gostariam de participar do curso. Foram selecionados através do Processo Isolado de Seleção (PIS), realizado pela UFOP e determinado em normas pelo CEAD.	Docentes das redes públicas de Minas Gerais que se encontram em exercício nos anos iniciais de ensino fundamental, que não possuíam a habilitação em nível superior. Foram selecionados através de exame vestibular único.

Fonte: CARDOSO, 2005, p. 50.

### 3.2 – Sujeitos, instrumentos, procedimentos e tratamento dos dados

Para a definição dos sujeitos da pesquisa, inicialmente foi feito contato telefônico com a coordenação do Pólo Ouro Preto do *LEB*, tendo em vista que este é o Pólo mais próximo de Belo Horizonte, no caso do curso em pauta. Por meio de conversa com a Coordenadora do curso no Pólo referido, foi sugerido por essa que, entre as cidades que fazem parte desse Pólo, a pesquisa fosse realizada no Distrito Cachoeira do Campo, que possuía 52 professores-cursistas.

A seguir, fez-se contatos com as escolas públicas do Distrito para saber se alguma delas fora atendida também pelo *Projeto Veredas*, ficando constatado que este atendeu professores de uma Escola Estadual do Distrito.

O próximo passo foi marcar um encontro com a Coordenação do Pólo Ouro Preto e com a Diretora da Escola Estadual de Cachoeira do Campo atendida pelo *Projeto Veredas*, com o objetivo de estabelecer formas de contato com cursistas e ex-cursistas desses cursos. Nesses encontros, foram entregues: cartas de solicitação para realização da pesquisa com sujeitos dos cursos mencionados (Apêndice 2), cópias da proposta de pesquisa, do questionário (Apêndice 3) e do roteiro de entrevistas (Apêndice 4). Esses encontros possibilitaram identificar que havia no Distrito quatro escolas atendidas pelos cursos em evidencia, sendo que uma foi atendida pelos dois cursos e três apenas pelo *LEB*.

Por meio de conversa com a coordenação do *LEB* e com a Diretora da Escola Estadual atendida pelo *Projeto Veredas*, verificou-se que 52 professoras cursavam o *LEB* e outras oito tinham cursado o *Veredas*, no entanto, uma tinha falecido. Desse modo, o total de cursistas de programas de EaD para professores em serviço no referido Distrito era de 59. Por intermédio da Diretora da Escola Estadual foi possível conversar com as sete ex-cursistas do *Veredas*. Nessa conversa foi apresentado o projeto desta pesquisa, evidenciando seu tema e seus objetivos. Todas as sete ex-cursistas se dispuseram a conceder entrevistas.

O mesmo tratamento foi dado aos cursistas do *LEB*. Neste, o contato foi feito por intermédio dos Orientadores Acadêmicos, indicados pela coordenação

do Curso. Entre os 52 professores-cursistas, foi possível conversar com 39 deles, dos quais dezesseis se dispuseram a serem entrevistados.

Assim, num total de 59 ex-cursistas e cursistas, foi possível realizar entrevistas com 23 deles, o que compreende uma amostra de 39% do total de sujeitos desses cursos.

Os encontros aconteceram no mês de dezembro de 2006, quando foram realizadas as entrevistas. Os encontros com a coordenação, a aplicação do questionário e as entrevistas com os professores-cursistas foram marcados de acordo com a disponibilidade dos mesmos e em seus locais de trabalho.

O questionário foi utilizado para a caracterização prévia dos sujeitos evidenciando a sua identificação quanto a sexo, faixa etária e número de anos de docência, com a finalidade de se conhecer quem é o docente em exercício que procura um curso de formação a distância.

Quanto ao uso da entrevista, importa registrar que se optou pela modalidade semi-estruturada porque esta permite ao entrevistado fornecer suas posições sobre uma dada realidade, que era o proposto pelos objetivos da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A entrevista possibilitou conhecer a realidade vivida pelos professores-cursistas enquanto docentes, estudantes e seres sociais que possuem família e amigos. Procurou-se identificar as condições do trabalho do professor e as formas de organização quanto a tempo, estudo individual ou em grupo e espaço para a realização da sua formação a distância. Ao mesmo tempo, indagou-se sobre: as dificuldades e as facilidades de realização de um curso de EaD para professores em serviço; se o curso proporcionou aprendizagem; as posições dos cursistas em relação ao auxílio do curso para o exercício profissional e, por fim, os motivos que os levaram a procurar o curso.

Antes da realização das entrevistas, foi feito um pré-teste do roteiro elaborado para tal com três professores de outra cidade do interior de Minas Gerais que cursaram o *Veredas*. Os professores que participaram do pré-teste foram escolhidos devido à facilidade de acesso a eles por parte da pesquisadora. O objetivo do pré-teste foi verificar se o roteiro de entrevista

estava adequado aos objetivos do estudo, sendo de fácil compreensão por parte dos sujeitos a serem entrevistados. Após o pré-teste, foram feitas alterações no roteiro no sentido de tornar as questões mais claras. Além disso, foram acrescentadas duas questões, uma que trata das condições de trabalho e estudo do professor e outra que pretendia dar liberdade ao professor para expor alguma idéia ainda não contemplada, mas que julgasse relevante.

As entrevistas foram gravadas e realizadas no local de trabalho dos cursistas: algumas nas salas de aula, outras na biblioteca e outras na sala da direção da escola. Envolveram aproximadamente sete horas de gravação e o tempo de entrevista variou entre cinco e trinta minutos, de acordo com a disponibilidade, o interesse e as características pessoais dos sujeitos, além, obviamente, da necessidade de contemplar todos os temas do roteiro. Ao serem transcritas, produziram um documento (BRANCO, 2007) em que se conservou a característica das falas dos entrevistados. A partir do documento inicial, foram gerados dois relatórios. O primeiro teve por objetivo agrupar as falas dos sujeitos por pergunta da entrevista para facilitar a leitura e as releituras necessárias para identificação das propriedades ou categorias de conteúdo relativas aos posicionamentos dos sujeitos sobre o tema em pauta. No segundo, as falas foram agrupadas segundo as categorias de conteúdo definidas a partir da análise do primeiro relatório.

O Quadro 6, a seguir, evidencia as relações entre objetivos, questões, hipóteses de trabalho, perguntas de entrevista e categorias de análise.

Quadro 6

**Correlação entre objetivos específicos, questões, hipóteses, perguntas de entrevista e categorias de análise desta pesquisa**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Hipóteses de trabalho</b>	<b>Perguntas de entrevista</b>	<b>Categorias</b>
1 - Analisar a EaD no contexto das condições objetivas de trabalho do professor em serviço, envolvendo as formas de organização para realizar a formação	Como os cursistas em serviço têm se organizado para realização dessa formação?	As condições objetivas de realização dos cursos de EaD para professores em serviço condicionam o privilégio da dedicação individual em detrimento da coletiva, para estudo, por parte dos professores.	1, 2, 3, 4 e 5	Condições de trabalho docente e as formas de organização de tempo, formas e espaço de estudo
		Os docentes em exercício e que participam de cursos de EaD não possuem um espaço adequado e exclusivo para dedicação aos estudos.	6	
2 - Verificar as dificuldades e as facilidades de realização de um programa de EaD para professores em serviço	Quais são as dificuldades e as facilidades de um programa de EaD para professores em serviço?	As facilidades de acesso ao conhecimento nos cursos de EaD para professores em serviço são mais expressivas que as dificuldades	7	Facilidades e dificuldades de realização do curso
3 - Identificar em que medida a EaD implica aprendizagem para o professor em serviço	Os cursos de formação para professores em serviço, na modalidade em pauta, têm contribuído para a aprendizagem?	Os cursos de EaD para professores em serviço contribuem para a aprendizagem, estreitamente relacionadas à prática docente.	8	Aprendizagem
4 - Identificar se as posições dos cursistas em relação às contribuições dos cursos de EaD variam segundo o fato de estarem no decorrer do curso ou de o terem concluído	As posições dos cursistas em relação às contribuições dos cursos de formação a distância, variam segundo o fato de estarem no decorrer do curso ou de o terem concluído?	A contribuição dos cursos de EaD para professores em serviço é percebida de forma diferente entre os cursistas que estão em processo de formação e os que já concluíram o curso.	9	Posições dos cursistas sobre o curso no seu decorrer e ao seu término para o exercício profissional
5 - Verificar os motivos que levaram os professores a realizar um curso a distância para professores em serviço	Por que os professores em serviço procuram cursos a distância?	Os professores-cursistas realizaram ou realizam a formação a distância estando em serviço devido à exigência legal.	10	Motivos para realização do curso

Em síntese, a metodologia do estudo compreendeu uma pesquisa descritiva sobre as características dos cursos analisados e as posições dos cursistas que deles participaram. Sobre essa modalidade de pesquisa, Cervo e Bervian (2002) ensinam que

a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (varáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. [...] trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 66 - 67).

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos nos excertos das falas utilizadas nesta pesquisa, foram estabelecidos códigos para a identificação dos mesmos. Os códigos foram compostos de numerais arábicos e letras maiúsculas. Os dois primeiros símbolos, numerais arábicos, indicam a ordem cronológica das entrevistas e o terceiro símbolo, letra maiúscula, indica de qual curso é a entrevista: A= *Projeto Veredas*; B= *Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais*. A última letra que aparece indica em qual escola leciona o entrevistado. Há professores que trabalham em duas escolas. Sobre os códigos utilizados, veja o Quadro 7.

#### Quadro 7

##### Exemplificação da identificação dos sujeitos da pesquisa

Código	Significado
01AA	Primeira entrevista, <i>Projeto Veredas</i> e escola A
03BC	Terceira entrevista, <i>LEB</i> e escola C

## Capítulo IV

### RESULTADOS: DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE

No capítulo anterior, procedeu-se à explanação sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. Neste capítulo, inicialmente, será realizada a apresentação dos dados relativos ao questionário – TAB. 3 – que permitiram identificar o sexo, a faixa etária e os anos de docência dos cursistas entrevistados. Logo em seguida, serão explanados os dados coletados a partir das entrevistas realizadas. Na seqüência, será feita a análise e a correlação desses dados com as discussões teóricas tratadas nos capítulos anteriores, visando a uma integração entre a teoria e a empiria e, assim, à compreensão da realidade pesquisada.

Tabela 3

#### Perfil dos sujeitos da pesquisa

Caracterização dos sujeitos	LEB		Projeto Veredas	
	N	%	N	%
<b>Sexo</b>				
F	16	100	7	100
M	0	0	0	0
<b>Idade (anos)</b>				
21 – 25				
26 – 30	4	25		
31 – 35	3	19		
36 – 40	6	37	2	29
41 – 45	3	19	2	29
46 – 50			3	42
<b>Docência (anos)</b>				
1 – 5	2	12		
6 – 10	4	25		
11 – 15	3	19		
16 – 20		44		
21 – 25			7	100

A TAB. 3 demonstra que 100% dos entrevistados são do sexo feminino, nos dois cursos. No *LEB*, 37% das entrevistadas situa-se na faixa etária de 36 a 40 anos, enquanto que no *Projeto Veredas* 42% situam-se na faixa de 46 a 50 anos, demonstrando, neste último, que os cursistas tinham idade mais elevada que no outro curso. Em relação aos anos de docência, no *Veredas*,



100% das cursistas possuem mais de vinte anos enquanto que no *LEB*, os anos de docência concentram-se entre 16 e 20.

Isto posto, passa-se à apresentação dos resultados obtidos com a aplicação do roteiro de entrevista. Tal apresentação seguirá a ordem dos objetivos específicos, conforme explicitado na Introdução e no Quadro 6 anteriormente mostrado. Antes, porém, convém lembrar que foram realizadas 23 entrevistas, em quatro escolas diferentes, com dois grupos de cursistas: um que já terminou o curso e outro que ainda está em processo de formação. Relembremos, ainda, que não é intenção desta pesquisa comparar os cursos analisados, à exceção das posições das professoras-cursistas em serviço em relação às contribuições dos cursos de EaD para seu exercício profissional. No entanto, durante a análise dos dados, percebeu-se que o contraste entre os cursos ocorreu também em relação às dificuldades e facilidades de realização dos mesmos, como se poderá constatar pelos dados a serem aqui analisados.

Para efeito de análise, as declarações das cursistas foram divididas em categorias que abrangem as condições do trabalho docente e as formas de organização das professoras-cursistas quanto ao tempo, estudo individual ou em grupo, espaço de estudo para a realização da sua formação, as dificuldades e facilidades de realização do curso, a aprendizagem, as posições em relação ao curso no seu decorrer e ao seu término e os motivos para realizar o curso.

As categorias elencadas e o levantamento do número de manifestações relativas a cada uma encontram-se nas tabelas apresentadas no decorrer do capítulo.

#### **4.1 – As condições do trabalho do professor e as suas formas de organização para a realização da sua formação a distância e em serviço**

Conforme mencionado na Introdução, o primeiro objetivo específico desta pesquisa é analisar a EaD no contexto das condições objetivas do trabalho do professor em serviço, envolvendo as formas de organização de cursistas quanto a tempo, estudo individual ou em grupo e a espaço de estudo para a realizar a formação. Para contemplar esse objetivo, foram feitas perguntas às professoras-cursistas relacionadas com suas condições de trabalho, com a

organização do tempo, das formas e do espaço de estudo. Assim, a entrevista com as professoras-cursistas iniciou-se com a pergunta “*Fale um pouco de suas condições de trabalho, evidenciando: a questão da valorização social do professor, os recursos materiais, humanos e financeiros oferecidos pelos governos, a infra-estrutura, o espaço de trabalho*”.

As respostas para essa questão, de ambos os cursos, evidenciam, sobretudo, a falta de material didático para o trabalho do professor. As professoras-cursistas relatam que o material fornecido pelos órgãos públicos é precário e as impede de fazer um melhor trabalho. Nesse sentido, reclamam da falta de material pedagógico para o trabalho com os alunos. Para suprir essa lacuna, as próprias professoras compram material e contam também com a ajuda dos pais e dos próprios alunos para essa compra. Ao lado disso, uma entrevistada do *LEB* relata que o material de trabalho docente da escola em que trabalha é bom porque é a própria escola que compra, com seus próprios recursos. Quanto ao espaço físico das escolas em que trabalham, oito entrevistados dos dois cursos o elogiaram. Vejam-se esses dados na TAB. 4, a seguir:

Tabela 4

**Condições do trabalho docente em relação a recursos materiais e à valorização profissional, segundo cursistas – 2006**

<b>Características</b>	<b>Total</b>	<b>Projeto Veredas</b>	<b>LEB</b>
<b>RECURSOS MATERIAIS</b>			
Espaço escolar bom	8	2	6
Faltam quadra, sala de jogos, salas de aula e material de ensino diversificado, tais como jogos e brinquedos pedagógicos	3	-	3
Material de trabalho docente é bom	2	1	1
Material de trabalho docente fornecido pelos alunos, pela escola ou pelos próprios professores é diversificado	4	1	3
Material de trabalho docente fornecido pelo Município ou pelo Estado é limitado	9	2	7
Tipo de material oferecido pela Prefeitura: papel crepom, livro didático, DVD, TV, vídeo, folha, caneta, estêncil	2	-	2
<b>VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b>			
Pais e direção da escola valorizam o professor, principalmente da educação infantil	2	-	2
Salário baixo	7	2	5
Não valorização da profissão e da formação pelo Estado	7	2	5

Fonte: BRANCO, 2007

Alguns excertos de falas das cursistas do *Projeto Veredas* sobre o espaço físico da escola e o material de trabalho são apresentados a seguir:

Eu acho que esta escola proporciona condições melhores de trabalho do que outras; é uma escola grande, com uma estrutura boa. A gente tem um espaço bom, então tudo favorece. Eu acho que é um privilégio trabalhar aqui, dessa forma, mas isso não acontece em todas. A escola tem bastante material, o material aqui é bem diversificado (06AA).

Não tem muito recurso material. O livro didático para uma turma teve, para a outra já teve que ficar picado, sentar dois a dois para usar o mesmo livro. São duas turmas bem grandes, são duas quartas séries e não tem muito recurso para a gente trabalhar, usa-se mais o mimeógrafo (01AA).

O trabalho é bem precário mesmo, só se tem acesso ao básico. Se a gente quer fazer alguma coisa diferente, tem que tirar do bolso, pedir ajuda dos meninos (03AA).

E no *LEB*:

A escola é boa e tem um espaço físico bom que comporta os alunos. Como é uma cidade pequenininha, são poucos alunos, então não tem aquela superlotação (11BC).

O espaço de trabalho lá na escola é um espaço bom, é um espaço físico bom, a escola é bastante ampla (12BD).

A gente tem um espaço privilegiado porque esta escola tem um espaço muito bom (14BC).

O espaço físico aqui é excelente, nesta escola aqui não tem nem como falar (15BC).

Recursos materiais a gente tem, graças ao nosso trabalho, não à prefeitura. A prefeitura, quando ela manda ... por exemplo, ela mandou um monte de papel crepom, não manda o que se está precisando. Ela manda o que está sobrando lá. Então, sobre o material que a gente tem, não tem o que reclamar, mas não é a prefeitura que manda, é a própria escola que compra. A gente tem conta em papelaria (20BB).

Recursos aqui na escola, a maioria das coisas é a gente mesmo que tem que buscar, tanto pedagógico... brinquedos é a gente que confecciona. A gente não tem muito apoio para isso não (10BC).

Aqui na nossa escola, até que os recursos são bons, porque a gente tem material adequado para trabalhar (23BB).

Questão salarial, eu acho que pode melhorar mais, valorizar. Eu acho que nós, professores P1, somos pouco valorizados. O professor é muito pouco valorizado; no social também é pouco valorizado. As condições de trabalho são precárias e é muito trabalho (16BD).

O salário não é grande coisa não, pode melhorar bastante! O professor ultimamente é muito desvalorizado socialmente; a categoria está em decadência mesmo, porque às vezes alguém pergunta qual é a sua profissão e a gente fala professor e aí todo mundo diz: nó, coitada, sofredora... não sei o quê... (18BD).

Uma professora relata que busca material com colegas e em outras escolas, pois sabe que, se ficar esperando da Prefeitura, o material necessário nunca irá chegar. Isso demonstra a precariedade e o descaso político com o ensino público, fato este que já é histórico:

Em relação aos materiais, a gente conta com o material didático do governo, pois a escola é pública. A escola possui uma biblioteca bastante rica. Apesar de ser uma escola em um Distrito, a nossa biblioteca é muito boa: nós temos um material que é bastante diversificado em termos de livros didáticos. A escola possui os recursos tecnológicos: DVD, televisão, o vídeo, essas coisas assim. Agora, dificuldades com material nós encontramos sim, porque muitas vezes a gente não trabalha só com um livro didático. Nós precisamos trabalhar com outros tipos de fontes que a gente vai buscando. Eu busco, da melhor forma possível, em casa ou com colegas ou em outra escola, fazendo um intercâmbio, porque se a gente for esperar tudo do governo, do município, a gente encontra muita dificuldade sim. Eu procuro outros caminhos (12BD).

Uma entrevistada alega que faltam quadra, sala de jogos e salas de aulas, mas também diz que estas últimas já estão sendo construídas:

Sobre o aspecto físico, nós estamos tendo um pouco de dificuldade porque as salas não são suficientes para todo mundo. Eu tenho trabalhado de manhã com alunos do terceiro período e às vezes fica até inviável, porque muitos costumam faltar, porque eles não gostam de acordar cedo. Estão sendo construídas as novas salas para ver se no ano que vem a situação melhora. A escola, como toda escola da rede pública, possui algumas deficiências, mas a estrutura dela é muito boa, em relação com outras escolas. Tem que melhorar a quadra, construir uma sala de jogos para os meninos; jogos pedagógicos... no mais, dá para ir levando. Com o que tem, está dando para fazer um bom trabalho (18BD).

Uma das entrevistadas, que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, reclama da falta de material específico para trabalhar com essa modalidade de ensino:

Sobre recursos materiais, eles são bem restritos. No nosso caso, que é alfabetização de adultos e suplência, eles precisam de um material diferenciado. O que é de primeira à quarta no ensino regular não

funciona muito bem para eles; tem que ser tudo adaptado. Então, quando você chega, você quer um livro para você usar algumas coisas com eles ... não tem condições de usar. O pessoal fala: 'ah! o livro não pode porque é do ensino regular', entendeu? Aí, não tem um livro específico para eles. Não tem material para eles (15BC).

Como visto na exposição das falas sobre o material didático e pedagógico, duas entrevistadas, uma de cada curso, estão satisfeitas com o material vindo dos órgãos públicos, mas a maioria – treze – dizem que tanto o Estado como o Município deixam a desejar em relação ao fornecimento desses materiais. O fato de somente duas cursistas estarem satisfeitas com o material que recebem confirma a precariedade de recursos materiais nas escolas pesquisadas.

As falas das cursistas de ambos os cursos indicam que os governos têm abastecido as escolas basicamente com o livro didático e reivindicam o fornecimento de material diversificado para que um melhor trabalho pedagógico seja realizado. Assim, os órgãos públicos parecem se esquecer de que na escola há uma diversidade de sujeitos e de temas a serem trabalhados, diversidade essa que exige materiais específicos para que um bom trabalho pedagógico seja desenvolvido. Para sanar essa falta, observa-se que as professoras assumem, em parte, a responsabilidade pela aquisição do material didático e pedagógico dividindo-a, também, com os pais e a escola.

As falas apresentadas anteriormente reforçam a produção intelectual fundada em pesquisa acerca do tema. Em relação à falta de recursos para compra de materiais necessários ao trabalho docente, no estudo de Oliveira *et al.* (2002, p. 44), mencionado no capítulo II, registra-se que “as exigências de eficiência e excelência das escolas em condições adversas têm feito com que a direção escolar busque junto à comunidade outras formas de financiamento do ensino público”.

No entanto, em relação ao abastecimento das escolas com livro didático, autores como Fonseca (1998), Leher (1999), Augusto (2005), Barreto (2003, 2002) e Picanço (2001) relatam que há, sim, uma preocupação governamental em relação à distribuição de livros didáticos nas escolas públicas, mas que essa preocupação não abrange a formação de recursos humanos. Nesse sentido, criticam as políticas públicas por deixarem de investir em cursos de formação docente de qualidade.

Em relação ao espaço de trabalho, oito das entrevistadas o consideram bom. Sobre essa questão, verifica-se, na produção intelectual pesquisada, que Oliveira *et al.* (2002) discutem a relação entre o desenvolvimento do trabalho escolar e os aspectos relativos ao ambiente de trabalho, afirmando:

considera-se que a infra-estrutura da escola é um conjunto de condições que dão suporte para que o trabalho docente se desenvolva. Ela se constitui das “ferramentas” que são utilizadas pelos professores e alunos para executar suas atividades e dos aspectos relativos ao ambiente de trabalho. A formação dos professores, sua saúde, sua disposição, compromisso e interesse para o trabalho são fatores que influenciam diretamente na realização do trabalho dos professores. Os aspectos relativos ao ambiente de trabalho, que incluem desde o estado de conservação da escola, os níveis adequados de ruído e de iluminação, qualidade do ar e instalações também são fatores que devem ser levados em conta, já que podem trazer mais conforto ou desconforto ao professor na realização de seu trabalho (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p.46).

É possível que os sujeitos entrevistados elogiem o espaço físico das escolas, considerando-o adequado, por se tratar de construções antigas, de uma época em que a escola era mais valorizada ou, ainda, por estarem em uma pequena cidade do interior. Desse modo, fica aqui a sugestão de se contemplar esse tema em outros trabalhos de pesquisa.

Também ficou evidente a consciência das cursistas em relação à não-valorização social da profissão do magistério. As entrevistadas enfatizam como limites da profissão a questão salarial e a desvalorização profissional, além da falta de obrigação governamental em abastecer as escolas com recursos materiais diversificados para se trabalhar. Vejam-se as falas das cursistas do *Veredas*:

Não tem nenhuma valorização. Fizemos o curso superior e ficou naquilo, não tem nenhuma valorização em cima disso, só tem essa gratificação de 10%, mas só isso. Aqui na escola mesmo, a gente tinha proposto, no começo do ano, no momento de mudar a classificação, de olhar quem tivesse curso superior para ser a primeira na classificação de ordem de turma. Isso não aconteceu, não foi possível. Tem gente que não tem nenhum curso e fica na frente na escolha de turma. Acho assim, está faltando um pouco de valorização, sabe, não só dentro da própria escola, mas pelo Estado. Às vezes eles exigem muito da gente e o retorno... você tem muito gasto... às vezes, as colegas perguntam: ‘você vai fazer pós-graduação?’ Eu falo: ‘eu acho que não vou mexer com pós-graduação.’... você fica louca, paga ... E é muito difícil a gente pagar, são cursos caros. É muito complicado e, depois, você não vê uma valorização razoável; fica só na promessa (03AA).

Acho que o governo faz pouco caso da gente e que todo o nosso esforço tem que ser reconhecido também. Até hoje não saiu nenhum incentivo para a gente. O governo fala em qualidade, só fala na televisão em qualidade, qualidade; faz essa propaganda toda. Só que na verdade quer é mostrar números; o que está valendo é a quantidade e não a qualidade, então é complicado sim. Nesse sentido, a gente está sendo muito cobrada, cobrada e pouco valorizada. Dentro da escola mesmo, a gente não é muito valorizada. Então eu abri mão de muita coisa para estudar, só que tem horas que a gente fica um pouquinho revoltada porque abre mão de muita coisa, mas a gente também queria um retorno nem que seja pequeno, mas até hoje a gente está aqui ... meio trabalhoso, mas fazer o quê? A vida da gente é isso mesmo (01AA).

Nesta última fala é possível identificar que a entrevistada demonstra consciência em relação aos problemas profissionais e reclama da não-valorização da formação docente. Entretanto, o final de sua fala demonstra conformismo em relação à situação. Nesse sentido, pode-se questionar sobre o grau a que chegou a situação docente: será que os professores estão perdendo a esperança de melhoria e se conformando com a precariedade da profissão?

Duas entrevistadas do *LEB* ressaltam que a escassa valorização existente ocorre por parte dos pais ou da direção da escola:

Aqui a nossa direção valoriza muito a gente, entende o lado pessoal, o dia que você não está bem, uma coisa assim. O lado humano aqui é muito bom. Mas o financeiro não depende da direção da escola, então a gente está lutando junto ao sindicato para tentar uma melhoria. A gente sabe que é a longo prazo, que o professor no Brasil é desvalorizado mesmo ... para você ter qualquer profissão, você precisa passar por um professor e ele não tem valor nenhum, você não é reconhecido (20BB).

Agora, quanto à valorização, a gente não tem não! O salário que a gente recebe não dá não, não dá para sobreviver não. A situação é crítica demais. Na questão de valorização dos pais, não sei se é porque a gente lida aqui com crianças pequenas, a gente observa que os pais têm muito carinho com a gente; talvez porque são crianças pequenas têm esse carinho. Porque a gente é mãe, é tia, é enfermeira, é professora, babá. Eu vejo por esse lado, sabe? (21BB).

Dizem, ainda, que o Estado não valoriza a formação em nível superior, mesmo aquela por ele patrocinada. Veja-se esta fala de uma cursista do *LEB*

Valorização social do professor é muito pouca. O professor faz tudo para o aluno aprender: muda métodos ... O professor é psicólogo, é pai, é tio e não tem reconhecimento, nem pelo pai, nem pela família,

nem por colega; os colegas de trabalho às vezes criticam. A gente dá o máximo para aquele aluno e é pouco reconhecido (19BD).

A argumentação exposta está intimamente ligada à questão da não-valorização social do professor e reitera os resultados da pesquisa bibliográfica que apontam a precarização e a intensificação do trabalho docente sem o acompanhamento dos ganhos sociais e financeiros. Autores como Santos (1992), Apple (1995), Esteve (1999), Mill (2002), Gisi, Peretti e Steidel (2003), Oliveira, D. (2004) e Augusto (2005), que debatem a questão das condições de trabalho docente, alegam que essa desvalorização pode ser vista no salário do professor, na falta de recursos materiais para o trabalho e no desprestígio da profissão.

Isto posto, evidencia-se que as docentes entrevistadas não estão alheias aos acontecimentos, permanecem na profissão, mas têm plena consciência dos seus limites. Além disso, apesar do baixo salário recebido, as cursistas entrevistadas quase não se manifestaram sobre essa questão. Observe-se que, quando perguntadas sobre as condições materiais e financeiras do trabalho docente, apenas duas entrevistadas reclamaram do salário recebido. Essa mesma observação foi feita por André e Candau (1984) em uma pesquisa realizada sobre o *Projeto Logos II*, no Estado do Piauí. Essas autoras relatam que as cursistas entrevistadas, na época da pesquisa, recebiam baixo salário e “exerciam atividades extras, além das domésticas e educacionais [...] para complementar o salário” (ANDRÉ e CANDAU, 1984, p. 25), entretanto não enfatizavam problemas financeiros ao relatar limites da profissão. Parece que “a profissão é encarada como algo que exige alta dose de sacrifício e abnegação, devendo a questão salarial ficar em plano secundário” (ANDRÉ e CANDAU, 1984, p. 25).

Importa reiterar que a literatura específica da área é vasta em relação ao debate em torno das precárias condições de trabalho do professor, mas há uma lacuna sobre a matéria em relação às posições dos próprios professores sobre ela, evidenciando ou não a sua consciência em relação à precariedade das condições de trabalho a que estão sujeitos. A presente pesquisa vai ao encontro do preenchimento dessa lacuna deixando expressa a voz das professoras sobre o assunto e evidenciando a conscientização destas sobre a



desvalorização da sua profissão, juntamente com o aumento contínuo das suas responsabilidades. Além disso, esta pesquisa discute sobre a questão das condições do trabalho docente que segundo Brzezinski e Garrido (2001) tem sido silenciado nas pesquisas acadêmicas.

Os autores estudados, como explicitado no Capítulo II, e as falas das cursistas evidenciam que a situação do professor tem exigido que ele seja um educador não só no sentido de auxiliar os alunos na construção do conhecimento, mas, também, que compreenda a situação do aluno e que mantenha uma relação de cuidado e afeto para com ele. Nesse sentido, há um aumento das exigências profissionais, sem a contrapartida de ganhos financeiros e de investimentos públicos em formação para as novas tarefas que a profissão vem exigindo. Autores como Esteve (1999), Oliveira, D. (2004) e Oliveira *et al.* (2002) denunciam essa situação com muita veemência:

as reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar refletidas em novos critérios adotados para enturmação dos alunos e novos procedimentos na anotação e observação dos mesmos. Tais reformas têm implicado [...] maior dispêndio de tempo do professor para atendimento aos alunos e pais, além de reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Essas mudanças, por isso mesmo, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo em intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo (OLIVEIRA *et al.* 2002, p.43-45).

Além do exposto, ainda relacionado ao primeiro objetivo desta pesquisa, as respostas para a segunda pergunta do roteiro de entrevista – “*Em média, qual sua carga horária de trabalho por dia?*” – deixam claro que o trabalho do professor não se restringe ao espaço escolar se estendendo para o lar, pois parte dele é realizado em casa. A carga horária de trabalho docente pode ser visualizada na TAB. 5 a seguir:

Tabela 5

**Carga horária de trabalho docente, segundo cursistas – 2006**

<b>Carga Horária de Trabalho</b>	<b>Total</b>	<b>Projeto Veredas</b>	<b>LEB</b>
Carga horária de trabalho escola + casa = 6 h	7	3	4
Carga horária de trabalho escola + casa = mais de 6 h	16	4	12

Fonte: BRANCO, 2007.

Verifique-se o que dizem as cursistas do *Veredas* sobre as horas trabalhadas:

Na escola, 4h, mas em casa a gente trabalha bem mais... Porque a gente leva caderno para corrigir, planejamento de aula... Eu leio muito sabe, dedico, acredito que trabalho mais de 8h. Eu adoro leitura, então, é raro o dia que eu não faço nada à noite (01AA).

Na escola são 4h e em casa, no mínimo, são 3h. Não tem como fugir disso, porque tem plano para fazer, atividades e sempre também alguma coisa para corrigir. Eu não dou conta de fazer tudo aqui na escola, eu sou mole, então eu levo muita coisa para casa. Não tem como, no mínimo, no mínimo, são 7h de trabalho por dia. Isso quando a gente não tem outras coisinhas para fazer, formular uma atividade avaliativa, que demora mais, mas, no mínimo, é isso mesmo (02AA).

Por dia, na escola e em casa são umas 8h. Aqui na escola são 4h e o dobro em casa (03AA).

Como professora, eu acho que são 6h. Eu fico umas duas horas em casa planejando, então são umas 6h (07AA).

Já as cursistas do *LEB*, sobre o mesmo tema, assim se expressam:

Olha, eu vou colocar 6h, porque você leva serviço para casa. Para você planejar sua aula, você tem que sentar também na sua casa ... eu sou professora e sou dona de casa ... meu salário não oferece condições para eu colocar alguém dentro da minha casa para fazer o serviço. Então, assim, é 10h da noite que eu estou ali planejando minha aula do outro dia (21BB).

Olha, se for analisar ... porque às vezes, muitas vezes, 4h aqui é pouco. A gente costuma levar para casa, o professor nunca deixa de levar serviço para casa (22BB).

Dentro de sala e fora dá mais ou menos umas 8h de trabalho; período que eu não estou na escola eu estou elaborando alguma coisa, tem que fazer planejamento, tem que fazer relatório. A gente trabalha com relatório individual e todo dia tem um relatório para avaliar o aluno todo dia e no final do mês fazer aquela avaliação geral para que não se perca. Isso porque não tem mais aquela avaliação com nota. Isso não existe não (17BD).

9h! Eu trabalho 4h e meia em uma escola da prefeitura e 4h e meia aqui, e tem o tempo em casa. É bem puxado, tem que preparar todo o material (08BA e B).

A partir de outubro, eu estou trabalhando de 7h às 5h, dez horas. Eu dou aula na municipal e na estadual e ainda tem o horário que eu trabalho em casa. Em casa ... Nossa Senhora! mais ou menos, por dia, 1h porque tem plano (09BA e B).

Trabalho 10h porque eu tenho 2 cargos: em um eu trabalho 4h e meia que é em sala de aula e outro eu trabalho 6h que é na biblioteca. Em casa em torno de 2 h mais ou menos que vai acrescentar nessa ....

Quanto à biblioteca, a gente não tem serviço para levar para casa, mas quanto à sala de aula, em média umas 2h a gente tem em casa para dedicar ao planejamento das aulas (12BD).

11h, porque eu trabalho em três cursos, e em casa eu não trabalho nada. Em dois períodos, eu trabalho em supervisão pedagógica; só em um turno é que eu estou em sala de aula, porque eu trabalho com EJA. Então, tem dois dias na semana que eu não trabalho, então, dá para planejar, eu faço planejamento semanal (13BC).

Como visto, as professoras de ambos os cursos precisam de um tempo fora do horário de trabalho para preparar aulas, corrigir atividades, avaliar o desempenho dos alunos. Esse tempo varia de 1h a 4h por dia, o que lhes acarreta um aumento significativo de horas de trabalho. Desse modo, mesmo as que trabalham apenas em um turno têm seu tempo comprometido com as atividades do magistério. Apenas uma professora diz que não leva trabalho para casa, mesmo trabalhando 11h por dia, em três turnos. Ocorre que, como professora em sala de aula, ela trabalha com Educação de Jovens e Adultos, em um turno, três vezes por semana. Desse modo, ela tem dois dias da semana em horário de trabalho para preparar as aulas.

O excesso de trabalho e a falta de tempo para realizar outras atividades também se relacionam com as condições precárias e intensas de trabalho, pois, com salário baixo, as professoras se vêem obrigadas a trabalhar em mais de um turno. Sobre isso, como já citado anteriormente, Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 85) ressaltam que “as constantes perdas salariais fizeram com que os (as) professores (as) buscassem saídas – uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho”.

Sobre a questão do tempo para estudo na EaD para professores em serviço, Belloni (2002, p. 14) resalta que “os problemas relacionados com o tempo são fundamentais em EaD [...]. A ausência de um tempo para formação continuada, previsto especificamente para este fim, dentro da jornada de trabalho dos professores, é provalvemente a causa principal da baixa efetividade”

Com a intenção de verificar como essa carga horária de trabalho influencia na realização do curso e como as professoras-cursistas organizam seu tempo de estudo, foram-lhe feitas duas outras questões: *Como essa carga horária influencia na realização do curso? Como é organizado seu tempo de*

*estudo, de trabalho e de dedicação à família e aos amigos?* As respostas a essas questões deixaram claro a falta de tempo para dedicação aos estudos, pois, conforme já constatado, o tempo fora da sala de aula é consumido pelas atividades do magistério e domésticas. Ficou evidente, também, nas falas, que devido à escassez de tempo, elas reservam para o estudo as noites, as madrugadas e os finais de semana. As falas são expressivas. Observe-se que uma entrevistada, do *Veredas*, adiou a idéia de ter mais um filho em função do curso:

Foi difícil, eu lia tudo, eu ficava até tarde da noite porque eu tinha uma criança pequena na época. Então, depois que ela dormia é que eu pegava nos livros para ler. Foi difícil demais e meu marido reclamava: 'nossa! Você está estudando demais!'. À noite, na hora que ele chegava e que ela dormia é que eu tinha tempo para fazer isso: para dedicar. Eu vivia muito estressada, mas valeu, o curso foi bom. Mas assim, de manhã eu vinha para a escola, chegava na parte da tarde e ficava um pouco com minha filha. Até pagava uma outra criança para brincar com minha filha, que era filha única. Aí eu preparava aula nesse meio intervalo brincando também. À noite é que eu pegava o livro do *Veredas* para ler. Eu abri mão de ter mais um filho nesses 3 anos e meio que eu estudei. Meu marido falava: 'vamos arrumar mais um filho'. E eu falava: 'agora eu não tenho condições de ter mais um filho, isso não dá'. Eu levava muito a sério meus estudos. Disse não, eu não vou ter filho agora. Vim a ter agora: estou com uma bebezinha em casa de 7 meses. Então, corri risco. Depois dos 35 é mais difícil. Hoje eu tenho uma com 6 anos e outra com 7 meses (01AA).

Era bem apertado porque tinha o livro para ler e tinha que preparar as aulas; era bem corrido mesmo; filho pequeno ainda. Na época que comecei, tinha um menino ainda de dois anos, aí era difícil, dividia um tempo para cada (04AA).

Eu tinha uma menina pequenininha. Eu vejo nos meus livros, eu vejo que ela cresceu comigo estudando junto com o curso. Ela sentava no meu colo e eu a colocava para rabiscar e tudo que eu fazia ela rabiscava, desenhava. Eu dividia o tempo. Às vezes, quando tinha que fazer alguma atividade, eu levantava de madrugada para estudar, enquanto ela dormia. Tinha que estudar de noite, de madrugada. Era assim: quando tinha um tempo, estudava (05AA).

Era super apertado. Final de semana ficava bem comprometido, porque muita coisa em casa para ficar organizando: trabalho, mesmo coisa de escola acabava sobrando. Então tinha que ser tudo muito bem dividido, tinha que ser bem organizado para dar conta. Olha, ficava bem apertado, porque já tinha os livros, o material para estudar, tinha trabalho, tinha um monte de atividades que tinha que desenvolver para entregar para eles (06AA).

As falas das cursistas do *LEB* são muito semelhantes às anteriores:

Difícil. Aproveito o final de semana, não sobra muito tempo não. Trabalhando em duas escolas fica pesado (09BA e B).

Ficava bem complicado! Por exemplo, alguns trabalhos eu fazia de madrugada, porque como que você vai fazer trabalho com criança perto? Eles gritam, mexem, aí você não consegue concentrar (15BC).

Para o estudo, é final de semana; de manhã mesmo, deixo de fazer alguma coisa em casa. Levanto mais cedo, durmo mais tarde, levanto bem mais cedo, 5h, 4h. Na maioria das vezes, alguma coisa a gente até deixa a desejar na escola, porque não dá certo, é muita coisa. Igual eu: sou dona de casa, não tenho empregada, tenho filho, então se eu quiser fazer uma coisa bem feita; eu tenho que fazer opção (10BC).

Muito difícil porque eu tenho três filhos e eu fiquei grávida no meio do segundo ano desse curso. Tive muita dificuldade para ter tempo para estudar. Sábado eu levantava de madrugada para estudar, para ler os livros, não admitia, sabe, ir para a prova sem ter o conhecimento da matéria (19BD).

Como visto, todas as cursistas tinham que cuidar da casa e dos filhos, além de exercer a profissão do magistério, o que conseqüentemente deixava pouco tempo para dedicação aos estudos. Desse modo, devido à intensificação do trabalho docente, resta-lhes pouco tempo para investir em sua formação. Não é permitido a elas ter um tempo específico para estudo, restando-lhes, como a pouco mencionado, as noites, as madrugadas e os finais de semana.

Embora uma entrevistada do *LEB* afirme que o tempo para ela é tranquilo, mesmo trabalhando em duas escolas, é possível perceber em sua fala uma contradição, pois, para conseguir realizar suas atividades, necessita levantar cedo e fazer as atividades do curso à noite:

Levanto cedo; é, eu arrumo as coisas, faço almoço. No curso que eu estou fazendo ... o tempo dá, porque o horário é à noite. Então, normalmente, eu chego e, duas vezes por semana, eu vou lá. Então, nos outros dias eu estou em casa, então para mim é bem tranquilo (08BA e B).

Segundo a ANFOPE (2004), após a promulgação da Lei n. 9.394/96, os docentes passaram a temer o desemprego e começaram uma “corrida pelo diploma [em um] contexto de super exploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras à noite, fins de semana e/ou férias, com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua

própria formação”.

Além do exposto, sobre a EaD para professores em serviço, cabe ressaltar duas reflexões: primeiro, fica evidente que as condições de trabalho influenciam na formação e, vice-versa, a formação também influencia nas condições de trabalho, pois há um aumento significativo nas atividades do docente ao iniciar o curso; segundo, a formação em serviço, ao mesmo tempo que implica aumento das atividades, também pode contribuir positivamente para essa formação, pois contribui para a reflexão sobre a prática durante a sua realização. A fala de uma cursistas do *LEB* corrobora esse raciocínio: “de certa forma, estar em serviço, ajudou. Por exemplo, alguns trabalhos que eu tinha que fazer ... eu já estava ali no meio, estava envolvida, então eu acho que se fosse para eu procurar uma outra escola para pedir ajuda, seria mais complicado” (15BC).

Além do exposto, o primeiro objetivo específico desta pesquisa também pretendia verificar as formas de organização para o estudo, se esse era individual ou em grupo. Assim, a quinta pergunta do roteiro de entrevistas questionava às professoras-cursistas se elas realizavam as atividades sozinhas ou em grupo. Pelas falas constatou-se que, mesmo necessitando estudar em grupo para sanar dificuldades de ensino-aprendizagem ocasionadas pela falta de professor no dia-a-dia, a metade das professoras se viam obrigadas a realizar estudos individuais. Isto porque o estudo em grupo exige maior disponibilidade de tempo para compatibilizar horários com os colegas. A TAB. 6 expressa esses dados:

Tabela 6

**Condições de estudo, segundo cursistas – 2006**

<b>Condições de Estudo</b>	<b>Total</b>	<b>Projeto Veredas</b>	<b>LEB</b>
Estudo em grupo para sanar dificuldades ou falta do professor	8	3	5
Estudo em grupo somente quando pedido pelo tutor	8	2	6
Estudo individual devido à incompatibilidade de tempo com as colegas	8	4	4
Falta de local exclusivo para estudo	15	5	10
Existência de local exclusivo para estudo	8	2	6
Horário/dia de estudo: noite, madrugada/ fim de semana	15	5	10

Fonte: BRANCO, 2007

Observe-se, nas falas das cursistas, como a carga horária de trabalho

docente e as atividades domésticas influenciam nos estudos. As cursistas do *Projeto Veredas* revelam que:

No começo, eu fazia em grupo, mas como eu tenho mais filhas que as outras eu ficava mais para trás, então eu passei, a partir de um momento, a fazer sozinha. Então eu tinha dificuldade para fazer com elas, então eu fazia sozinha (01AA).

Eu fazia sempre sozinha mesmo, lia sozinha e tinha a monografia que era bem difícil! Eu fazia tudo sozinha (04AA).

A gente tinha o grupo de estudo aqui, na escola mesmo. A gente vinha para a escola, estudava. Quando tinha trabalho para fazer, para preparar, a gente fazia junto, em grupo; então a gente estudava muito em grupo (03AA).

Fazia a maior parte sozinha, a gente se reunia aqui na escola para fazer algum trabalho, mas quando podia fazer individual, fazia (05AA).

Em consonância com as falas anteriores, as cursistas do *LEB* relatam o seguinte:

Quando nós começamos, nós montamos um grupinho, depois começou a não dar muito certo por causa do horário que não coincidia: o horário que se estava livre com o dos colegas. Aí nós passamos a estudar individualmente (10BC).

A maioria das vezes era sozinha, só se o trabalho fosse mesmo em caso de ser trabalho em grupo, formalizado, aí eu fazia em grupo, mas do contrário o meu estudo era individual mesmo. Eu não sou uma pessoa de estudar em grupo, porque eu tenho essa dificuldade de estar estudando em grupo porque eu não tenho tempo (17BD).

Mais sozinha. Quando tem algum trabalho e a gente está em dificuldade, que vê que um pode sanar a dificuldade do outro, aí a gente reúne para poder facilitar (11BC).

Mais sozinha, mais sozinha, a maioria das vezes; só quando tem que ser em grupo que eu faço em grupo (13BC).

Nesse contexto, outro aspecto que foi enfatizado diz respeito ao local de estudo. As respostas das cursistas demonstraram que as limitações das condições objetivas do trabalho docente e a não-valorização da profissão implicam dificuldades quanto ao local propício para estudo. Das entrevistadas, apenas oito possuem local reservado para estudo. Importa observar que a importância ou não de ter um local exclusivo para estudo não foi abordada na literatura estudada. Sobre isso, as cursistas do *Veredas* relatam:

Eu tenho mania de estudar na cama. Mas, às vezes, na cozinha, lá na mesa da cozinha eu sempre estudava lá, de madrugada, de manhã cedinho, de noitinha, não tinha ninguém, aproveitava que lá era mais claro (05AA).

Reservava um lugar mais tranqüilo. O menino acordava mais tarde; enquanto ele estava dormindo, eu estava estudando (04AA).

Na minha casa tenho um local só meu, tem um quarto onde organizo minhas coisas de escola (01AA).

E do *LEB*:

Não. Acabei de construir meu espaço agora, quando estou terminando o curso. Não tinha espaço específico não (18BD).

Geralmente, é no meu quarto, que é o mais sossegado, faço tudo lá (09BA e B).

Conforme o que eu estava fazendo e tinha um deles acordado, eu ficava num quarto; tinha mesa, tem lugar para eles brincarem enquanto eu estava lendo, fazendo alguma atividade; muito difícil mesmo (19BD).

Assim, como minhas crianças são pequenas, geralmente elas estão sempre perto, por perto... assim... para eu estudar e monitorar elas ali... (22BB).

Tenho um cômodo só de estudo, porque senão... eu tenho dois filhos que também estudam. É o quarto da gente, é o canto do computador, é o canto de livro, é o canto de tudo lá (08BA e B).

Tenho... mesmo porque é muita coisa. Trabalho em três escolas, então você acaba juntando muita papelada, muito livro, então tem que ter um lugar separado mesmo (13BC).

Em relação ao primeiro objetivo, em síntese, destacam-se três aspectos relevantes, permeados pela categoria da contradição. Primeiro, as falas indicam que as professoras têm consciência da desvalorização profissional, das precárias condições de trabalho e do aumento das exigências profissionais, fato esse que coincide tanto nas falas das entrevistadas como na bibliografia estudada. Ao mesmo tempo em que se verificou essa conscientização em relação aos limites das condições da profissão, também foi possível perceber um conformismo no que diz respeito à situação vivenciada. Segundo, o fato de realizar o curso em serviço, ao mesmo tempo em que dificulta a realização do mesmo, pode facilitar. Isto porque, se por um lado



estar em serviço implica aumento significativo de tarefas ao iniciar o curso, por outro, estar inserido no cotidiano escolar contribui para a reflexão sobre a própria prática. Nessas condições, o terceiro aspecto a ser destacado aqui se relaciona com as orientações didático-pedagógicas próprias da EaD. A literatura da área remete à flexibilidade de tempo e de espaço para estudo propiciado por essa modalidade de educação. No entanto, parece estar sendo esquecido que essa flexibilidade também precisa abranger as formas de estudo dos cursistas. Diante da dificuldade do estudo em grupo devido à escassez de tempo, se faz necessário que se reflita sobre a questão da necessidade da solicitação de trabalhos em grupo. Nesse sentido a flexibilidade na EaD deve ser pensada além do tempo e do espaço de estudo, deve abranger também as formas de estudo dos cursistas.

Além disso, ao mesmo tempo em que a produção intelectual enfatiza a questão da flexibilidade de tempo, Belloni (2006), como visto no Capítulo I, pondera que quando esse tempo se relaciona com prazos ele tende a se tornar rígido.

#### **4.2 – Sobre dificuldades e facilidades de realização do curso a distância e em serviço**

O segundo objetivo desta pesquisa visa a *verificar as dificuldades e as facilidades de realização de um programa de EaD para professores em serviço, segundo cursistas*. Para contemplar esse objetivo, a sétima questão do roteiro de entrevistas perguntava sobre as dificuldades e as facilidades de realização de um curso de EaD para professores em serviço.

Ao lado das dificuldades já citadas em relação à escassez de tempo para realizar todas as tarefas como docente, estudante e dona de casa, os sujeitos enfatizaram: problemas de comunicação entre universidade, especialistas e cursistas; o fato do tutor não possuir conhecimento específico de todas as disciplinas; e a falta do professor no dia-a-dia, como pode ser visto na Tabela 7:

Tabela 7

**Condições que dificultam a realização dos cursos, segundo cursistas – 2006**

Dificuldades	Total	Projeto Veredas	LEB
Dificuldades na comunicação entre universidade e cursistas	3	-	3
Falta de conhecimento específico de todos os conteúdos por parte do tutor	2	-	2
Falta de professor no dia-a-dia implicando menos aprendizagem	9	3	6
Distância da cidade-pólo	3	3	-
Curso muito teórico/ faltou ensino da prática	8	1	7
Falta tempo para estudo	15	5	10

Fonte: BRANCO, 2007.

Vejam-se as falas das cursistas do *Projeto Veredas*:

Eu acho que a dificuldade maior é o tempo. Tem que rebolar e arrumar um tempo. Conciliar uma coisa com outra, trabalhar, arrumar... cuidar da casa, cuidar da família... (07AA).

Falta um professor no dia-a-dia, na sala de aula, ali com a gente, para esclarecer as dúvidas. Tinha a tutora uma vez no mês para esclarecer alguma coisa, mas o tempo passava muito rápido, muita coisa a gente tinha que resolver sozinha mesmo: buscar, pesquisar, sabe? Muita coisa a gente fazia sozinha mesma (03AA).

E as cursistas do *LEB* dizem que:

A dificuldade é que o especialista tem que passar para o orientador e o orientador passar para a gente. Muitas vezes havia uma distorção de assuntos, de temas que eram passados. Cada um pegava de uma maneira e passava de outra. Isso foi influenciando um pouco negativamente (18BD).

Quantas dúvidas que, às vezes, te aparecem na hora que você está estudando e ali não tem... o orientador não é formado naquele conteúdo da aula. Matemática que todo mundo já tem um preconceito contra ela... Vamos supor, o orientador, às vezes, é formado em farmácia, ele não é obrigado de saber, então eu acharia que no curso a distância, deveria ter um profissional da área mesmo, para cada disciplina. Eu acho, porque falta em muitos momentos (21BB).

Eu particularmente gosto mais do curso presencial, porque no curso presencial você tira a dúvida ali, com o especialista na área e é tudo mais próximo. O curso a distância fica mais a cargo de o aluno correr atrás. Então eu acho que você tem que ter uma disponibilidade de tempo maior. Ao mesmo tempo, no curso a distância, ele favorece porque você se programa para estudar, mas na verdade eu acho que isso acaba sendo um empecilho, que você tem que ir muito sozinha. O curso a distância tem que criar uma autonomia no aluno,

justamente por essa questão de procurar se aprimorar, de procurar outros recursos, outras formas; eu sinto que pela minha falta de tempo, o meu rendimento não foi o melhor. (13BC).

É muito complicado porque o ensino a distância você tem que correr muito atrás, procurar muito, estudar muito, porque você não tem muito esclarecimento do conteúdo dentro das disciplinas. Você tem que estudar bastante, estudar sozinha, com colega, então isso dificulta e muito. A dificuldade é porque quando há algum conteúdo que você às vezes tem dificuldade, ficava difícil para você recorrer. Algumas dúvidas, os orientadores tinham facilidade para responder, outras não, então teve essa dificuldade: entender a matéria (16BD).

As dificuldades encontradas pelas cursistas do *Veredas* e do *LEB* se aproximam em relação à falta de professor no dia-a-dia, ao curso muito teórico e, como já mencionado, à falta de tempo para estudo. Entretanto, há dificuldades específicas em relação a cada curso. As cursistas do *Veredas*, por exemplo, citam como fator dificultador do curso a distância da cidade-pólo; em contrapartida, somente as cursistas do *LEB* encontraram dificuldades na comunicação entre elas e a universidade e sentiram falta de conhecimento específico de todos os conteúdos por parte do tutor.

A questão da limitação da EaD no que diz respeito à falta de professor no dia-a-dia não é enfatizada pela literatura da área. Os autores que estudam o tema deixam claro que professor e aluno participam do processo de ensino-aprendizagem em espaços diferentes, no entanto, em nenhum dos estudos foi levantada a questão sobre as limitações da falta desse professor no cotidiano do cursista. Ao lado disso, o estudo bibliográfico da temática evidencia que a EaD proporciona desenvolvimento do estudo autônomo devido à falta do professor. Registra-se aqui que as professoras-cursistas entrevistadas sentem falta do professor no dia-a-dia e que essa ausência as obriga a buscar alternativas de superação dessa falta, como o estudo em grupo. No entanto, acabam optando, por falta de escolha, pelo estudo individual e, em consequência, autônomo. Entretanto, essa autonomia parece se desenvolver por falta de outra alternativa. Assim, se por um lado essas condições podem desenvolver a autonomia, a auto-aprendizagem, o aprender a aprender, por outro pode-se questionar até que ponto é interessante o desenvolvimento do estudo autônomo não por escolha e sim por falta de outra alternativa.

Desse modo, a ausência do professor no dia-a-dia forçava as cursistas a buscar conhecimento e a resolver suas dúvidas sozinhas ou pedindo ajuda às

colegas. Sobre isso, uma cursista do *Projeto Veredas* diz:

Não tinha professor perto para tirar as dúvidas, então o que aconteceu? As nossas dúvidas... a gente teve que correr atrás das colegas. Condensava tudo para depois chegar para a tutora e ela clarear para a gente... mas quando a gente chegava nela quase tudo já estava encaminhado, era só para ela esclarecer. Foi um trabalho muito bom, para mim, se eu tivesse que indicar para alguém, principalmente que é dona de casa, ah... beleza (!) (02AA).

E três do *LEB* assim se expressam:

O curso a distância cria uma autonomia no aluno, justamente por essa questão de procurar se aprimorar, de procurar outros recursos, outras formas (13BC).

O curso a distância nos obrigou, de certa forma, a buscar conhecimento por conta própria. Quando você tem um professor todo dia a dia, na sala de aula... você vai chegar na escola amanhã, tem aquele horário para você ir mesmo, você é obrigado a ir porque tem aquela carga horária e no curso a distância não. A distância você tem que ter aquele compromisso mesmo com o estudo porque senão não vai não (17BD).

É muito complicado, porque o ensino a distância você tem que correr muito atrás, procurar muito, estudar muito, porque você não tem muito esclarecimento do conteúdo dentro das disciplinas. Então você tem que estudar bastante, estudar sozinha, com colega e isso dificulta e muito (16BD)

Belloni (2002) também enfatiza, como citado no Capítulo I desta pesquisa, que as condições de trabalho influenciam na motivação e no auto-estudo. Nesse contexto, as dificuldades encontradas pelas professoras-cursistas vão além das limitações da EaD e abrangem as condições objetivas do trabalho docente.

Outra diferença entre os cursos encontrada na análise dos dados coletados na pesquisa de campo, foi em relação aos encontros presenciais. Como já dito no Capítulo III, no *Veredas* ocorria uma semana presencial no início de cada semestre, na cidade-pólo. As professoras-cursistas relatam dificuldade de deslocamento durante essa semana, ainda mais tendo em vista que optaram por ir e voltar todos os dias. Além dessa semana, elas recebiam a visita dos tutores para orientações presenciais, uma vez ao mês, sempre aos sábados e na escola em que trabalham.

No *LEB*, as cursistas recebiam orientações presenciais na cidade-pólo

duas vezes por semana, durante duas semanas e, após três semanas especificadas, realizavam avaliações e trocas de experiências vivenciadas com o estudo do conteúdo, em encontros presenciais durante a semana. Nesse curso, as cursistas recebiam essas orientações na própria cidade, uma vez que as tutoras também residiam em Cachoeira do Campo, geralmente uma ou duas vezes por semana, de acordo com a demanda do grupo.

Desse modo, uma dificuldade encontrada exclusivamente pelas cursistas do *Veredas*, foi a distância da cidade-pólo:

Dificuldades porque a gente ia em Viçosa. A gente ia todo dia e voltava, saía muito cedo, 5h da manhã; tinha dia que chegava tarde, assim tarde mesmo, aí ficava cansativo. Chegava, acordava cedo, chegava tarde todo dia, durante uma semana, que era na época de férias: janeiro e julho. A semana presencial que era em Viçosa. Aí tinha encontro com os tutores (04AA).

Veja-se que uma cursista relata suas dificuldades de ter que ficar uma semana fora, a semana presencial, embora afirmasse que ir à faculdade todos os dias seria quase impossível:

Olha, no meu caso, o problema foi de sair de casa e largar casa, família, passar uma semana fora. Mas eu acho que tem o lado positivo, o fato de você poder estudar em casa, conciliar as duas coisas. Porque se fosse para eu ir à faculdade todos os dias, era quase impossível. A dificuldade é que tinha que ir... a gente tinha que sair e ficar uma semana lá, no caso, Viçosa. Então tinha que deixar a família e tal, aquela confusão, abandonar a casa, achava ruim, mas, por outro lado, para mim ia ser muito mais impossível se eu tivesse que ir todos os dias (06AA).

Já as cursistas do *LEB* relatam que:

A facilidade foi que não tínhamos que deslocar daqui para longe. Recebíamos as orientações em Cachoeira do Campo mesmo. Foi bem prático; nós não tivemos custo quase nenhum (11BC).

Agora a facilidade é por causa do tempo, porque a gente tinha orientação uma ou duas vezes por semana. A gente não tinha aquele compromisso todo dia de sair, de ter que ir para o curso (20BB).

As condições que facilitam a realização dos cursos podem ser visualizadas na TAB. 8 a seguir:

Tabela 8

**Condições que facilitam a realização dos cursos, segundo cursistas – 2006**

<b>Facilidades</b>	<b>Total</b>	<b>Projeto Veredas</b>	<b>LEB</b>
Tempo e espaço flexíveis	16	5	11
Boa qualidade do material do curso	3	3	-
Estar em serviço	2	1	1

Fonte: BRANCO, 2007

Outro aspecto relacionado ao segundo objetivo específico desta pesquisa se refere às facilidades da EaD para professores em serviço. Assim, tal como os estudos anteriores evidenciam, as cursistas se referem à possibilidade de controlar o tempo e o espaço de estudo. Nesse sentido, enfatizam o fato de não precisarem sair de casa todos os dias:

Você continua fazendo seu trabalho, você não sai da sua casa, sua vida continua normal; você só tem que tirar um tempo a mais, um tempo só para a gente (02AA).

A facilidade é igual. Eu já falei com você, que a gente tira aquele tempo que tem: de madrugada, de noite, em um feriado ou mesmo fim de semana, e estuda. Isso é uma vantagem, qualquer tempinho a gente está lá... (05AA).

Em uma outra fala, uma cursista do *Veredas*, também destaca o fato de residir em local que não possui faculdade, o que dificulta o acesso ao ensino superior.

A gente mora em uma região que não tem faculdade perto e eu não teria condições financeiras de fazer um curso em outra cidade. Mesmo só pagando condução para ir e voltar, eu não teria condições (01AA).

As cursistas do *LEB* também relatam que:

Facilidade é o tempo mesmo que eu não tenho para poder freqüentar uma escola, ir à escola todos os dias. Um curso que eu posso estudar a hora que eu tenho livre... eu dedico todo dia, todo dia eu tenho uma hora mais ou menos, uma hora e meia para ler alguma coisa. Mas aí vai ser de acordo com meu dia, se eu puder esticar mais um pouquinho até às 10h ou começar a estudar às 10h da noite, não tem problema (10BC).

Eu acho que facilitou sim por causa da questão de tempo. A gente não tinha muito tempo para ir para a escola. A gente perderia muito tempo se tivesse que ir para a escola. Só nisso eu gastaria umas duas horas do meu dia (15BC).

A distância: facilidade porque você podia marcar seu horário, você fazia seu horário, não tinha que marcar hora, que estar na faculdade. Você não tem aquele compromisso de horário, você faz seu horário de acordo com suas necessidades (16BD).

Olha, a facilidade é que é a distância. A distância, porque você pode escolher um horário seu, para estudar. A escola normal tem o horário dela ali (23BB).

No aspecto facilidade de realização da EaD para professores em serviço, a questão tempo é destacada novamente, mas em outro sentido. Antes, a variável tempo estava vinculada à dificuldade para estudar devido ao acúmulo de tarefas e agora vincula-se à facilidade de gerir o horário e o espaço de dedicação ao estudo. Nesse sentido, a facilidade aparece no contexto da dificuldade de realização de um curso presencial, seja por falta de tempo para cumprir os horários do ensino presencial ou pelo fato de não existir faculdade na cidade de residência.

Parece que, mesmo com todas as dificuldades encontradas pelas cursistas, principalmente em relação à falta de tempo para dedicar aos estudos, o que se relaciona diretamente com as condições do trabalho docente e as limitações da EaD para professores em serviço, essa era a única alternativa de formação superior para essas professoras. Por um lado, tem-se a questão do curso ser gratuito e por outro de poderem estudar no local e no horário que dispunham, mesmo que esse local fosse a mesa da cozinha e o horário, as madrugadas. Nessa perspectiva, emerge uma outra questão que pode ser aprofundada em outros trabalhos: caso fosse possível escolher entre um curso a distância gratuito e um curso presencial gratuito, qual escolheriam? Quais motivos estariam fundamentando a opção?

Outro aspecto que aparece nas falas das cursistas do *Veredas* é a questão da qualidade dos materiais utilizados no curso. Sobre o material disponibilizado em cursos a distância, autores como Saraiva (1996) destacam o seu papel de mediação, uma vez que constituem a forma de interação entre os sujeitos participantes. Desse modo, ressaltam que o cuidado com esse material é fundamental.

Sobre o segundo objetivo específico, em síntese, os dados demonstram que a escassez de tempo para estudo é o principal dificultador da realização do curso ao lado da falta do professor no dia-a-dia. Junto a isso, a flexibilidade do tempo de estudo que a EaD proporciona é o principal aspecto facilitador para professores em serviço. Desse modo, também aqui, se verifica a presença da categoria da contradição, uma vez que a questão do tempo está presente tanto nos aspectos dificultadores da EaD, como nos facilitadores.

### 4.3 – Sobre aprendizagem

O terceiro objetivo específico deste estudo é *identificar em que medida a EaD implica aprendizagem para o professor em serviço, na visão dos cursistas*. Para tal, foi feita uma pergunta no roteiro de entrevistas e as falas são expressivas: todas as professoras-cursistas entrevistadas relatam a aquisição de novos conhecimentos e a aplicação destes no dia-a-dia da sala de aula. Mesmo com as dificuldades, houve aprendizagem e uso desta na melhoria do exercício profissional. Isso implica ganhos para a educação, considerando que, se o Poder Público não oferecesse esses cursos, seria pouco provável que essas professoras tivessem acesso a um curso superior que lhes permitisse ampliar seus conhecimentos. Sobre a aprendizagem nos cursos, veja os dados contidos na Tabela 9:

Tabela 9

**Aprendizagem nos cursos, segundo cursistas – 2006**

<b>Modalidades de aprendizagens</b>	<b>Total</b>	<b>Projeto Veredas</b>	<b>LEB</b>
Criação de hábitos de leitura	2	-	2
Melhoria da redação	2	-	2
Melhoria da linguagem oral	1	-	1
Possibilidade de novas perspectivas profissionais	2	-	2
Possibilidade de trocas de experiências (facilidade de realização)	2	1	1
Incentivo à realização de novos cursos, à formação continuada	5	-	5
Melhoria da prática pedagógica	23	7	16

Fonte: BRANCO, 2007



As cursistas do *Veredas* relatam que:

Antes eu não valorizava o conhecimento do aluno, o modo de pensar dele, então, assim, abriu muito minha cabeça. Quem acha que o *Veredas* não é uma faculdade, um curso de primeira, está extremamente enganado, porque, nossa (!) a gente cresceu demais da conta. Porque a gente já está bitolada, muito tradicional... Eu acho que foi a mesma coisa de ter feito um curso regular, presencial. Eu já estava trabalhando, então veio ampliar, inovar. Para mim foi muito, muito rico (02AA).

Foi muito bom. Os livros ajudaram, tem muita coisa boa nos livros. A gente tinha também o PPO - Plano de Prática Orientada. A gente preparava aula, a tutora ia lá um dia para assistir à aula. A gente até que aprendeu um pouco; tem os livros que... quando a gente precisar de alguma pesquisa, tem muita coisa boa nos livros (04AA).

Ah, muita coisa, muita coisa mesmo. Quando eu fiz meu memorial fui vendo de quando eu comecei até a época que eu formei, muita coisa mudou... (05AA).

Eu acho que ajudou bastante, né? Clareou bem, valeu, apesar de todo o esforço valeu a pena sim (06AA).

Em consonância com as falas anteriores, as cursistas do *LEB* afirmam:

A diferença de quando eu entrei com agora é enorme, principalmente na parte da escrita. Eu tinha uma dificuldade maior de colocar no papel. Às vezes tinha facilidade para falar, mas na hora da escrita não saía e agora, graças a Deus, não tenho tanta dificuldade mais não (09BA e B).

Com certeza, muito, muito mesmo, porque melhora o desenvolvimento da gente, a escrita, a leitura, tudo, tudo isso, é um ganho muito grande (16BD).

É o que eu estava falando com minha colega ali. Claro, ninguém está saindo de um curso desses falando que não ajudou. Ajudou sim; a gente melhorou na linguagem oral; quem era mais tímido, hoje já consegue enfrentar uma sala para poder falar; o conhecimento mesmo da gente hoje... eu ajudo uma cunhada minha que faz pedagogia, ajudo muito, com conhecimento que eu não tinha antes do curso (20BB).

Me ajudou muito mesmo, nossa ! Me ajudou até a optar pelo que eu vou fazer. Esse curso me abriu para outras áreas. Agora eu já decidi o que eu vou fazer. Nossa, menina! Ainda mais que eu quero me especializar em contar história. É o que eu gosto de fazer. Eu gosto muito de contar histórias, até já estou entrando em contato com o pessoal de Belo Horizonte, de Mariana. Eu tenho que aproveitar que eu estou formando nesse final de ano para eu me especializar. Eu acredito que eu melhorei muito como professora, e assim eu busco muito, estou sempre buscando coisa nova. Igual agora, está se falando muito em inclusão, então eu estou procurando fazer uma pós nessa área. Não vão ser todas as escolas que vão estar preparadas para essa área, mas nós somos professores e temos que correr

atrás, se a gente quer ficar nessa área; porque nós que escolhemos (08BA e B).

Como professora, eu vejo que meu trabalho hoje melhorou muito e tem capacidade de melhorar ainda mais... e, após fazer esse curso, eu tenho intenção de fazer outro. Eu acho que o curso abriu as portas para eu investir mais agora. Eu tenho vontade de fazer pós, por exemplo, coisa que eu não pensava que eu ia fazer um dia. Acho que o curso proporcionou isso também. Foi bom (10BC).

Tive que fazer o curso, tive e estou satisfeita de ter feito. Inclusive, eu já estou fazendo outro a distância, também. Eu estou fazendo geografia a distância agora também (11BC).

Não tem como falar que não acrescentou nada... a gente aprende muito e continua aprendendo, todos os dias se está aprendendo. A gente aprende no dia a dia com os alunos, com os colegas, com o curso e não pode parar, tem que continuar... o curso foi muito rico, nós aprendemos muito sim (12BD).

Em relação à aprendizagem adquirida, as cursistas do *Veredas* e do *LEB* apresentam algumas diferenças nos relatos: enquanto as cursistas do *Veredas* priorizam o impacto da aprendizagem adquirida na melhoria da prática pedagógica, abrangendo as formas de lidar com os alunos e com o conhecimento, as cursistas do *LEB* são mais específicas em suas declarações ao dizerem que o curso realizado proporcionou criação de hábito de leitura, melhoria da redação e da linguagem oral e possibilidade de novas perspectivas profissionais, além da melhoria da prática pedagógica.

Em resumo, pela análise das falas das entrevistadas, essas aprendizagens abrangeram o campo teórico e a mudança de postura do professor perante as atividades do dia-a-dia. Nesse sentido, as entrevistadas relatam que os cursos foram válidos, pois, por meio deles, adquiriram novos conhecimentos teóricos e práticos, além do fato da ocorrência de trocas de experiências entre colegas. Passaram a ver o curso como propiciador de novas perspectivas profissionais e de continuidade dos estudos.

Apesar da preocupação de autores como Barreto (2003, 2002) e Menezes (2001) quanto à adoção da EaD como estratégia de barateamento e aligeiramento da formação superior, as cursistas entendem que o curso contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos e a melhoria do exercício profissional. Entretanto, ressalta-se que elas não fizeram um curso presencial para poderem comparar qual a melhor alternativa em relação à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

Aqui não se está dizendo que os cursos de EaD para professores em serviço podem ou não ser a melhor alternativa de formação, pois sabe-se que há neles limitações. Não obstante, reconhecem-se alguns ganhos sociais que esses cursos podem oferecer: muitos professores recebem formação superior e adquirem novos conhecimentos. Seria importante que pesquisas sobre a aquisição de conhecimentos por intermédio de cursos de EaD para professores em serviço fossem realizadas de forma mais sistemática para averiguar os reais impactos que produzem.

Isto posto, ao analisar as falas das cursistas, a conclusão que se chega em relação ao terceiro objetivo específico desta pesquisa é que a EaD para professores em serviço proporciona aquisição de novos conhecimentos que influenciam a prática pedagógica cotidiana, como poderá ser visto também no tópico a seguir.

#### **4.4 – Posições em relação ao curso no seu decorrer e ao seu término em relação às contribuições para o exercício profissional**

Como já dito, o quarto objetivo específico desta pesquisa é *identificar se as posições dos cursistas em relação às contribuições dos cursos de EaD variam segundo o fato de estarem no decorrer do curso ou de o terem concluído*. Ressalta-se que, pela análise das entrevistas, verificou-se que não houve diferenças significativas entre as posições das cursistas dos dois cursos em relação às contribuições dos mesmos, pois todas as entrevistadas afirmam que o curso contribuiu positivamente para o exercício profissional. As diferenças residem no modo como relatam essas contribuições, tendo em vista que, enquanto as entrevistadas do *Veredas* relatam contribuições mais gerais, as do *LEB* são mais detalhistas em suas observações.

*Do Projeto Veredas:*

Eu era muito tradicional, muito presa aos conteúdos e hoje eu não sou assim... mudei muito a minha maneira de trabalhar com os alunos. Eu não fico mais presa somente ao programa. Agora eu vou trabalhando de acordo com a aprendizagem deles... antes eu era preocupada em dar o programa todo. Hoje não, eu acho assim, mesmo que eles aprendam pouco, mas aprendendo bem... porque não adianta eu dar tudo para eles e não saberem nada. Eu mudei

muito minha maneira, o curso para mim foi muito bom, foi muito válido, minha prática pedagógica foi modificada (01AA).

É difícil a gente colocar tudo em prática, porque a gente aprende muito, mas eu acho que fica muita coisa para a gente mesmo. A gente aplica às vezes. É meio complicado por causa da turma que você pega, que você leciona; ou às vezes é por causa das condições de disciplina na sala de aula. Mas assim, para enriquecimento pessoal, foi muito bom (03AA).

E no mesmo sentido, as cursistas *LEB* relatam que:

Com certeza agora a gente tem formas diferentes de abordar determinados temas que antes abordávamos de uma outra forma. Agora a gente vê que não é aquele caminho tem outro melhor que vai proporcionar uma aprendizagem melhor para essas crianças. (12BD).

É possível aplicar o conhecimento sim, mas eu acho que faltou um pouco de prática. Mesmo assim, acho que fazer esse curso é importante, ainda que não seja a meta do professor, porque, de qualquer maneira, ele vai ampliar o horizonte dele, ainda que não seja para a realização dele completa. Vale a pena, porque de qualquer forma modifica sua maneira de ver as coisas, abre um pouquinho seus horizontes. Muitas coisas que eu não sabia, hoje eu já tenho mais... não é tanto a questão de você aprender mais algum conhecimento, é mais a sua maneira de ver as coisas (15BC).

Muita coisa que eu estava vendo no curso eu comecei a aplicar na escola. Estou aplicando e ajudando minhas colegas que não tiveram a oportunidade ou não quiseram continuar. Algumas fizeram pedagogia, outras fizeram história... Há umas três semanas atrás, teve uma oficina na escola, de matemática, de diversos conteúdos e como eu estava estudando matemática, foi o último módulo agora, eu apliquei sobre geometria na escola e deu muito certo; foi muito legal mesmo (17BD).

Assim, da realidade do curso para a sala de aula eu não acho que foi interessante não, que ele não foi voltado para a sala de aula não. A gente tinha que fazer trabalho e então era um transtorno na sala de aula que a gente tinha que aplicar aquele trabalho. Acontecia tudo fora da hora, tudo fora. Digamos: hoje eu começava a estudar ciências, fósseis, aí amanhã nós vamos chegar na escola e fazer um plano de aula sobre fósseis, a professora não estava vendo isso. Então a gente tinha que entrar com fósseis; não tinha nem como pegar uma trava ali para poder encaixar. Então a gente chegava lá e simplesmente jogava, porque uma aula só de 50 min, você não ia pegar o tempo da professora todo, o dia todo (11BC).

Às vezes, o professor aprende, faz curso, isso acontece. Pessoas que usam o curso e às vezes aprendem mesmo. Mas o hábito de fazer dentro da sala é tão grande, que ele não muda. Isso eu vejo como professora e como direção. Outros usam o aprendizado e adoram crescer e adoram mudar, mas há um número de professores que não mudam, não usam o que aprenderam. Eles sabem que está errado, sabem que aquilo ali é arcaico, criticam o colega, criticam o

do outro, o que o outro faz, e para quê? Não vai mudar mesmo, acontece muito isso (19BD).

Como visto no tópico anterior e neste, todas as cursistas declaram ter adquirido conhecimento com a realização do curso e que o mesmo contribuiu para a melhoria do exercício profissional, a diferença está na forma como relatam as contribuições do curso. Nesse contexto, a maioria das cursistas aplica, na prática pedagógica, o conhecimento adquirido. Apenas três acham difícil aplicar esse conhecimento e uma lembra a dificuldade de muitos profissionais em mudar sua forma de trabalhar.

Em síntese, pela análise das falas, é possível concluir que nas duas fases – em andamento ou concluído – as cursistas relatam contribuições positivas dos cursos. A diferença entre suas posições está no modo em que se expressam – de forma global ou mais especificamente.

#### 4.5 – Sobre os motivos para realizar o curso

O quinto objetivo específico desta pesquisa é *verificar os motivos que levaram os professores a realizar um curso a distância para professores em serviço*. A TAB. 10 registra os principais motivos de realização do curso:

Tabela 10

**Motivação para realização dos cursos, segundo cursistas – 2006**

Motivos	Total	Projeto Veredas	LEB
Exigência legal	14	5	9
Gratuito / curso oferecido pelo governo (facilidade de realização)	10	2	8
Adquirir novos conhecimentos	2	-	2
Aproveitar a oportunidade / cidade não tem universidade	3	1	2
Realização de um sonho	5	4	1

Fonte: BRANCO, 2007

Pela análise da TAB. 10, é possível identificar que os principais motivos para a realização do curso foram exigência legal, curso gratuito oferecido pelo governo, adquirir novos conhecimentos, aproveitar a oportunidade já que na cidade não tem universidade e realização de um sonho.

## Para as cursistas do *Veredas*:

Por que eu fui fazer? Ah! Falaram que em 2006 iam exigir o curso superior, toda professora tinha que ter, é a Lei, aí a gente foi fazer (04AA).

Era meu sonho fazer curso superior, tinha uma vontade de fazer e quando apareceu o Veredas não pensei duas vezes. Foi uma chance que tive, uma oportunidade muito grande, aí fiquei muito feliz (05AA).

Porque foi uma exigência do Estado, a LDB exigia. Eu também tinha vontade de fazer, porque, se fosse para eu pagar particular, era muito difícil. Com o salário que a gente ganha é muito difícil, não dá muito. E o governo teve boa vontade com a gente. No início começou a dar uma bolsa, deu vantagem, deu material, deu... mas depois parou, cortou a bolsa, pelo menos a bolsa ele cortou, mas aí a gente já estava no meio do caminho, não podia voltar (07AA).

## E o que dizem as cursistas do *LEB*:

Porque a prefeitura até então, de certa forma, estava me cobrando que até 2006 eu teria que estar inserida em uma universidade. Como eu tentei Federal várias vezes e não passei... eu tentei artes cênicas várias vezes... como o governo estava me oferecendo este, eu fiz (08BA e B).

Eu resolvi... é por causa... no começo foi por causa disso mesmo, de falar que professor tinha que ter o curso superior até 2006; então foi por causa disso (09BA e B).

Questão era: precisa fazer, todo mundo tem que ter o curso superior. E foi a oportunidade que foi mais condizente com a minha situação, tanto financeira como com meu tempo mesmo (14BC).

Uma, a prefeitura... de todo jeito eu já queria fazer uma faculdade. A gente precisa e tem que melhorar o conhecimento e ainda tem a exigência da gente precisar estudar. A UFOP, a prefeitura juntamente com a UFOP, deram essa oportunidade. Então eu aproveitei a oportunidade e fui estudar, fazer o magistério (16BD).

Olha, num primeiro momento foi a Lei. Lançaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e falaram que até 2006 o professor tinha que ter normal superior para estar atuando. Eu não tinha vontade nenhuma de encarar uma particular porque recurso... filho e tudo... aquela coisa, na época não estava me dando uma oportunidade, que minha vontade era fazer matemática. No início eu não estava gostando muito, mas depois eu fui vendo que o trabalho que a faculdade estava fazendo era um trabalho sério. Então assim, eu acho que o curso me atendeu muito, embora haja toda essa dificuldade da própria organização do curso a distância. Eu acho que foi o primeiro nessa área de educação na UFOP. Assim, já tinham outros, mas não em Ouro Preto o próprio pólo de Ouro Preto não tinha. Então foi muito bom para minha aprendizagem como professora e como aluna também (17BD).

Na verdade, a princípio, para cumprir a exigência da LDB, fomos quase que obrigados a fazer esse curso, mas valeu a pena (18BD).

Na verdade foi mais porque eu fui forçada. Na minha cabeça eu tinha vontade de fazer outro curso, mas no momento veio esse, pelo governo, forçando a gente a fazer o curso, senão ia abaixar seu cargo. Tudo isso, o governo pressionando, e aí fiz esse mesmo. Não foi por opção mesmo não (22BB).

Eu já estava fazendo pedagogia na época, mas na faculdade particular, aí como surgiu esse aí, eu achei mais em conta e estava na área da educação. Então eu preferi optar por esse que para mim ficaria bem mais em conta (23BB).

As respostas a essa questão revelaram que em ambos os cursos, no início, havia desinteresse por parte de cursistas para a sua realização e essa posição foi modificada no decorrer do mesmo. Uma cursista do *Projeto Veredas* diz que:

No início, não foi muito aquela vontade de fazer não, mas depois que eu entrei eu achei legal, então valeu a pena (03AA).

E outra do *LEB* também diz o seguinte:

No início, eu não estava gostando muito não, mas depois eu fui vendo que o trabalho que se estava fazendo era um trabalho sério (17BD).

O motivo que apareceu com maior frequência nas falas das cursistas foi a exigência legal de possuir um curso superior para atuar no magistério. Essa exigência vincula-se à publicação da Lei n. 9.394/96 que, no parágrafo 4º, do Inciso IV, do art. 87, dispõe que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

As cursistas do *LEB* forma motivadas, ainda, pela realização pessoal:

O trabalho como professora eu adoro, é uma realização, para mim é. Eu estou até hoje dentro da sala de aula, 18 anos. Nossa Senhora! Tem que gostar (21BB)

Em relação à minha profissão, eu gosto demais. Eu falei que a gente fica doída para chegar as férias, mas a gente já começa a sentir falta das crianças; trabalhar com criança é bom demais, enriquece a gente. Quero dizer que se você está triste quando chega aqui muda,

é muito bom, essa profissão é a que eu escolhi mesmo e minha vocação é essa (23BB).

Sobre o prazer proporcionado pela profissão docente, Oliveira *et al.* (2002) relatam que em pesquisa realizada nas escolas públicas brasileiras constatou-se que:

a natureza do trabalho docente faz com que os professores envolvam-se afetivamente com o seu trabalho em uma escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria, por exemplo. Isso ocorre porque o processo de trabalho docente reserva um relativo grau de autonomia do professor, ainda que existam prescrições externas. Talvez por isso [...] a profissão docente apresente elevados graus de satisfação dos trabalhadores com seu trabalho (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p.47).

No entanto, chamam atenção para o fato de que “este espaço de relativa autonomia do professor pode acabar por se constituir em uma das causas da auto-intensificação do trabalho docente” (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p.47). Isto porque ele passa a exigir de si mesmo um trabalho que supra as necessidades técnicas, afetivas e emocionais de seus alunos em uma realidade que não oferece meios e condições necessários a esse trabalho. Esse fato pode gerar frustração profissional e acarretar danos à saúde física e mental do professor. Este é mais um debate para outros trabalhos.

#### **4.6- Síntese**

Em síntese, os dados obtidos no estudo das bases normativas demonstraram que a legislação educacional legítima, por meio de leis e decretos, programas de EaD para professores em serviço, contando, inclusive, com uma Secretaria no próprio MEC. A legislação vigente estabelece critérios para o credenciamento de instituições de ensino interessadas na oferta de ensino a distância e a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) garante que a formação de professores pode ocorrer a distância e em serviço.

A literatura sobre a matéria também revela que as condições do trabalho docente são precárias e há um aumento de exigências profissionais sem ganhos financeiros e formação adequada para tais exigências, ao mesmo tempo em que há uma desvalorização social da profissão. Apesar dessas



limitações, o estudo realizado revelou que muitos docentes continuam, pelo menos relativamente, qualificados e também continuam buscando aprender teorias, ter vivências e se aperfeiçoarem profissionalmente. Nesse contexto, a FS é vista como forma de enfrentar o desafio da rotina do dia-a-dia, pois, permite ao professor-estudante vivenciar e refletir sobre as suas ações diárias. Para isso, os programas de EaD para professores em serviço precisam ser estimulados continuamente e contar com pessoal habilitado para o trabalho. Outro fator enfatizado no estudo da temática é que a formação docente em serviço tende a ser aligeirada e esvaziada de conteúdo, na medida em se torna uma estratégia de diminuição de custos, tornando essa formação utilitarista. Além disso, o estudo da produção bibliográfica sobre a matéria evidenciou a escassez de estudos sobre EaD para professores em serviço.

Junto a isto, a produção intelectual ressalta que a EaD pode ser possibilidade de democratização do ensino, alternativa para minimizar a falta de qualificação docente, promotora do estudo autônomo, da aprendizagem colaborativa, do saber da experiência e de controle pelo cursista do tempo, do horário e do espaço de estudo devido à sua flexibilidade. Ao lado disso, entre as limitações da EaD para professores em serviço, o estudo da temática apresenta a falta de continuidade dos programas, a elaboração vertical dos mesmos, a falta de tempo para estudo e as dificuldades de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados apresentados na pesquisa de campo revelam que as condições de trabalho do professor são precárias: não há material adequado para o trabalho pedagógico, o salário é baixo, os docentes necessitam trabalhar em mais de um turno, há um acúmulo de tarefas da profissão e da realização do curso, juntamente com tarefas domésticas e sociais, não há tempo adequado para preparo das aulas, falta valorização social e política da profissão. Nesse sentido, a maior dificuldade de realização do curso a distância e em serviço reside na escassez de tempo para dedicação aos estudos, ao mesmo tempo em que a formação influencia nas condições de trabalho, pois há um aumento significativo nas atividades do docente ao iniciar o curso.

Ao lado da dificuldade em relação à falta de tempo, os dados da pesquisa de campo revelam dificuldade em relação à aprendizagem devido à falta de professor no dia-a-dia. A situação se agrava na medida em que a solução

encontrada para suprir essa falta, o estudo em grupo, não pode ser amplamente aplicada, pois, devido ao acúmulo de tarefas, não há compatibilidade de horários para que o estudo em grupo seja efetivado. Isto ocorre em um contexto mais amplo de condições de precarização do trabalho docente, das quais vários cursistas demonstram consciência.

Sobre as possibilidades da EaD para professores em serviço, os dados da pesquisa de campo evidenciam a boa qualidade do material didático-pedagógico, a possibilidade de controle do tempo e do espaço de estudo, as mudanças em relação à postura pedagógica devido à aprendizagem adquirida e as trocas de experiência com colegas de profissão.

Ao abordar as facilidades da EaD para professores em serviço, as cursistas entrevistadas acreditam que as condições de seu trabalho como docentes, como donas de casa e mães de família não lhes permitem freqüentar um curso presencial devido a motivos como: tempo de deslocamento diário, considerando que não há faculdade na cidade de residência; dificuldade de ingressar em faculdade pública; impossibilidade de pagar um curso superior particular; além do tempo gasto em sala de aula como estudante, todos os dias. Por isso, destacam como principal vantagem da EaD a flexibilidade de tempo e espaço de estudo. Enfatizam, também, a oportunidade que a FS propicia de reflexão sobre a prática.

A pesquisa de campo evidenciou que a questão do tempo está presente tanto nos aspectos dificultadores da EaD, como nos facilitadores já que, por um lado, há falta de tempo para conciliar o exercício do magistério, os estudos e as atividades domésticas e, por outro, permite controlar o tempo/horário de estudo. Nesse sentido, a pesquisa de campo demonstrou vantagens objetivas da flexibilidade dessa modalidade de formação, particularmente as ligadas aos tempos de estudo, sempre presentes no discurso sobre a matéria.

Importa reiterar que o principal motivo que levou essas professoras-cursistas à realização dos cursos em pauta foi a exigência legal. Além dele, outras motivações como curso gratuito oferecido pelo governo, aquisição de novos conhecimentos, oportunidade de acesso à FS e realização de um sonho foram enfatizadas nas falas das cursistas. Ficou evidente, também, a consciência, por parte das entrevistadas, em relação à situação vivenciada pelo

professor e ao aumento significativo das exigências profissionais sem a devida melhoria das condições de trabalho.

Desse modo, os dados da produção intelectual e os obtidos na pesquisa de campo confirmam-se mutuamente no sentido de que as condições do trabalho docente são precárias e há aumento de exigências na profissão sem a melhoria das condições de trabalho e da valorização profissional. O tempo das professoras-cursistas é escasso tanto para o exercício do magistério como para a realização do curso. Os dados coletados também se relacionam com a literatura da área em relação ao fato de que a EaD pode ser possibilidade de educação superior para professores em serviço que não possuem tempo disponível para cursar um ensino presencial ou que residem em local onde não há faculdade.

Se por um lado, os autores que estudam o tema EaD para professores em serviço salientam que essa formação tende a ser aligeirada e esvaziada de conteúdo, na medida em se torna uma estratégia de diminuição de custos, as professoras-cursistas relatam que a formação adquirida ocasionou mudanças positivas em relação à postura pedagógica devido à aprendizagem adquirida e às trocas de experiência com colegas de profissão. Desse modo, entre os resultados da pesquisa realizada encontram-se, nas falas das cursistas, as evidências de que os projetos e cursos de EaD para professores em serviço contribuem não, apenas para a qualificação formal dos professores, mas, sobretudo, para mudanças em sua prática, implicando melhoria desta, por um processo em que os professores trocam experiências entre si, revêem o trabalho diário com os alunos e são levados a aprimorar o estudo independente.

As professoras entrevistadas, por exemplo, diante da impossibilidade de deixar seus afazeres docentes e seu lar todos os dias para se qualificar, devido à grande carga de atividades que possuem ou à posição geográfica em que se localizam, podem encontrar na EaD uma alternativa para o aprimoramento profissional e a aquisição de novos conhecimentos. Ressalta-se que para isso é preciso investimento em infra-estrutura e em condições objetivas de trabalho e de estudo para o docente.

Além disso, a pesquisa de campo destaca aspectos que não foram encontrados na literatura estudada, demonstrando possível lacuna sobre a

matéria, como: dificuldades devido à falta de professor no dia-a-dia, flexibilidade em relação às formas de organização para o estudo, valorização docente pelos pais de alunos e a consciência docente sobre suas condições de trabalho e desvalorização profissional.

Essas são algumas considerações iniciais. Nas Conclusões, serão apresentados aspectos finais desta pesquisa relacionados ao confronto dos achados com as hipóteses de trabalho previamente construídas.

## Conclusões

---

Esta pesquisa foi circunscrita pelas preocupações acerca da EaD para professores em serviço. Para tal, foram estabelecidos cinco objetivos: (1) analisar a EaD no contexto das condições objetivas de trabalho do professor em serviço, envolvendo as formas de organização de professores-cursistas quanto a tempo, estudo individual ou em grupo e espaço para a realização da sua formação; (2) verificar as dificuldades e as facilidades de realização de um programa de EaD para professores em serviço, segundo cursistas; (3) identificar se as posições dos cursistas em relação às contribuições dos cursos de EaD variam segundo o fato de estarem no decorrer do curso ou de o terem concluído; (4) identificar em que medida a EaD implica aprendizagem para o professor em serviço, na visão dos cursistas; e (5) verificar os motivos que levaram os professores a realizar um curso a distância para professores em serviço.

Para contemplar esses objetivos, no primeiro capítulo fez-se um estudo de textos que abordam a questão da EaD. Ficou claro que, para os autores que estudam essa temática, a EaD é caracterizada como uma educação em que professor e aluno não se encontram no mesmo espaço físico e utilizam de meios para efetivar a comunicação entre eles. A EaD é vista como alternativa de educação, com possibilidade de chegar a lugares e pessoas que o ensino presencial não chega e por isso é entendida como democratizadora do ensino. Ficou evidente na literatura estudada que essa modalidade de ensino é realidade desde o século XIX de forma institucionalizada e suas transformações e evoluções têm sido freqüentes devido à utilização de diferentes recursos didáticos e tecnológicos. Outro fato destacado pelos autores que estudam o tema refere-se à mudança de postura na relação professor-aluno e ao surgimento de novas funções docentes. Ao lado disso, a legislação vigente legitima a EaD como possibilidade de estudo em todos os níveis educacionais.

No segundo capítulo, discutiu-se a questão da EaD para professores em serviço. Para isso, foi realizado estudo nas bases normativas o que permitiu identificar que a partir da promulgação da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a

formação docente tem sido destacada como ponto forte para melhoria do sistema nacional de ensino. Essa Lei incentiva, em seu arts. 80 e 87, o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e o desenvolvimento de programas de capacitação em serviço. Também, nesse mesmo capítulo, iniciou-se uma discussão sobre o trabalho docente o que demonstrou que o mesmo tem se caracterizado como intenso e precário. Assim, os professores presenciam a desvalorização, na prática, das atividades exercidas o que ocasiona um mal-estar docente, uma sensação de insegurança.

O estudo sobre o trabalho docente demonstrou que, diante da falta de tempo para dedicação aos estudos, os docentes se vêem diante da alternativa de procurar cursos de formação a distância para professores em serviço, pois esses cursos possibilitam, em tese, o estudo sem necessidade de sair de casa todos os dias, além de permitir uma reflexão sobre a prática cotidiana. Assim, por meio da EaD para professores em serviço, esses docentes podem continuar seus estudos no local e no horário que dispõem, mesmo que esse local seja a mesa da cozinha e o horário, as madrugadas. Ao lado disso, há autores que, ao relacionar a EaD com a formação de professores em serviço, destacam aspectos como aligeiramento e barateamento da formação, influência de organismos internacionais que valorizam recursos materiais didáticos ao invés de formação de recursos humanos. As críticas em relação a cursos de EaD para professores em serviço, evidenciadas na produção intelectual sobre a temática, enfatizam o fato de que disseminar cursos a distância para um grande contingente de estudantes é mais viável para o Poder Público no sentido de que, além de mostrar aos *olhos* internacionais um grande número de professores com curso superior, é mais barato do que construir novas universidades públicas, aumentar vagas e contratar novos professores. Além disso, denunciam que não há controle sobre a qualidade e sobre a aprendizagem nesses cursos, tendo em vista sua abrangência e o escasso contato professor-aluno.

Outro aspecto discutido nesse capítulo referiu-se à profissionalização docente entendendo-a como possibilidade de transformação por meio de um domínio de conhecimentos e competências específicos da profissão. Nesse contexto, a formação docente inicial e continuada passa a constituir um

elemento importante no processo de profissionalização. Além disso, a partir das leituras realizadas, ficou evidente que há uma necessidade de estudos sobre profissionalização docente, no sentido de esclarecer o significado do termo, as vias para que essa profissionalização ocorra e as dificuldades e perspectivas da profissionalização para professores. Também se faz urgente definir os papéis docentes diante das inúmeras transformações societárias, tendo em vista que as atuais condições de trabalho do professor não facilitam a sua profissionalização. Além do exposto, ressalta-se que a revisão bibliográfica realizada sobre a temática denunciou a escassez, e em alguns casos, a completa falta de estudos teóricos e empíricos sobre o tema.

No capítulo III desta pesquisa, foram evidenciados os aspectos metodológicos da pesquisa de campo, os cursos pesquisados, os sujeitos participantes, os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos do estudo de campo. Os cursos pesquisados, como já explicitado anteriormente, foram o *Projeto Veredas* da SEE-MG e o *Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais* da UFOP. O *Veredas* foi um projeto de formação superior, a distância, proposto pela SEE-MG, destinado aos professores em exercício, das redes públicas municipal e estadual, dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2002 a 2005. O *Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais*, é um projeto do CEAD da Pró-Reitoria de Extensão da UFOP, desenvolvido em parceria com prefeituras do Estado de Minas Gerais conveniadas e está em andamento desde 2001. Para a coleta de dados foram utilizados questionário e roteiro de entrevista. O questionário foi utilizado para a caracterização prévia dos sujeitos evidenciando a sua identificação quanto a: sexo, faixa etária e número de anos de docência. Com a entrevista procurou-se identificar as formas de organização de professores-cursistas quanto a tempo, espaço e estudo individual ou em grupo para a realização da sua formação, as condições do trabalho docente, as facilidades e dificuldades de realização de um curso de EaD para professores em serviço, se o curso proporcionou aprendizagem e os motivos que levaram os professores a procurar o curso.

No Capítulo IV, procedeu-se à descrição, interpretação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo que evidenciaram as precárias condições de trabalho e estudo das professoras-cursistas em cursos a distância.

Verificou-se, também que, apesar das dificuldades como falta de tempo e falta de professor no dia-a-dia, foi possível aos cursistas adquirir novos conhecimentos, trocar experiências e melhorar a prática docente o que os fez considerar que o curso foi válido só sendo possível realizá-lo devido a características próprias do ensino a distância, tais como a flexibilidade de tempo e de espaço para estudo.

Diante dos dados obtidos, foi possível verificar em que medida as hipóteses de pesquisa foram confirmadas ou não. Observe-se que, pela exposição dos dados obtidos para as questões de 1, 2, 3, 4 e 5 do roteiro de entrevista, há para todas as cursistas pouco tempo para realizar as suas atividades. As entrevistadas relataram suas dificuldades em relação ao tempo de dedicação aos estudos, pois precisam dividir o tempo diário entre as atividades de magistério, de estudo e domésticas. Como percebido nas falas, relataram que reservam para o estudo as noites, as madrugadas e os finais de semana. Por ser escasso o tempo de que possuem, resta-lhes o estudo individual, mesmo necessitando estudar em grupo para sanar dificuldades de aprendizagem. Desse modo, os trabalhos realizados em grupo tendem a ocorrer basicamente quando é uma exigência dos tutores. Isso contribui para a confirmação da primeira hipótese de pesquisa apresentada, qual seja, a de que *as condições objetivas de realização dos cursos de EaD para professores em serviço condicionam um tempo de dedicação limitada e individual ao estudo por parte dos professores.*

Sobre a hipótese 2, segundo a qual *os docentes não possuem um espaço adequado e exclusivo para dedicação aos estudos*, ela foi corroborada em parte. Como pode ser visto por meio das respostas à questão 5, a maioria das cursistas – quinze – realmente não possui um local exclusivo para o estudo. Entretanto, oito dispõem de um local próprio para estudo.

Segundo a hipótese 3, *as facilidades de acesso ao conhecimento nos cursos de EaD para professores em serviço são mais expressivas que as dificuldades*. Pela análise das respostas obtidas na questão 7, evidencia-se que as dificuldades foram mais expressivas nas falas das entrevistadas. Entre estas destacam-se, sobretudo, a dificuldade de comunicação entre universidade e cursistas, o fato do tutor não possui conhecimento específico de todos os conteúdos, a falta de professor no dia-a-dia implicando menos



aprendizagem e, para as cursistas do *Veredas*, o fato da cidade-pólo ser distante. A facilidade mais evidente refere-se à flexibilidade de gestão do tempo e do espaço reservados para o estudo. Desse modo, as dificuldades de realizar um curso a distância, estando em serviço foram mais expressivas que as facilidades, não confirmando essa hipótese. Mesmo podendo controlar o tempo e o espaço de estudo, a escassez de tempo disponível dificultou a realização dos cursos. Nesse contexto, evidencia-se que a flexibilidade apontada não minimiza a falta de tempo para estudo sentida por essas professoras-cursistas.

Isto posto, ressalte-se que os cursos de EaD destinados à formação para professores em serviço não podem desconsiderar as condições de trabalho docente. Em nível abstrato, a EaD aparece com grandes vantagens como flexibilização de tempo e espaço para o estudo. Ocorre que, em nível concreto, as dificuldades aparecem com maior frequência, pois a citada flexibilidade não resolve o problema da falta de tempo e esta é uma séria questão que precisa ser melhor trabalhada pelos programas de EaD para professores em serviço. Nesse sentido, registra-se, nesta pesquisa, a necessidade de políticas públicas que atuem, talvez por meio de sindicatos ou associações científicas, para que o professor-estudante, em qualquer modalidade e em qualquer nível de ensino, tenha tempo pago, previsto no calendário escolar, para dedicação aos estudos. Isto porque, além de validar os cursos, é fundamental que as políticas públicas proporcionem ao professor tempo para estudo e condições para realização desses cursos.

Ressalte-se que em momento algum o sistema educacional pode se esquecer da importância da qualidade dos serviços oferecidos. Nesse sentido, a EaD deve ser pensada de modo a não reduzir a qualidade do ensino em decorrência da ampliação da clientela atendida; ao contrário, deve ser vista como possibilidade de promover a socialização do conhecimento.

Aqui aplica-se uma exortação de Litwin (2002, p. 22), segundo a qual “é preciso [...] que, no futuro, a educação a distância seja pensada como parte de políticas públicas implantadas para reduzir as desigualdades, e não como instrumento para aprofundá-las”.

Além do exposto, defende-se aqui a necessidade de investimento na educação, seja ela presencial ou a distância. Assim, se faz necessário

investimento nas universidades, no aumento de vagas, na formação docente em diversos níveis e, ao mesmo tempo, na EaD de qualidade e como alternativa de educação, tendo em vista que uma modalidade de ensino não exclui a outra, isto é, que ambas podem crescer qualitativamente juntas.

No entanto, é preciso enfatizar que não basta regulamentar ou credenciar instituições e cursos para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Urgente se faz a formação qualificada de profissionais para atuar nessa modalidade de ensino, bem como a qualidade do material didático-pedagógico e de condições propícias de trabalho, tanto para os educadores que lecionam nesses cursos como para os cursistas.

Ao lado disso, enfatiza-se também que as reformas educacionais têm posto o professor como o principal agente na materialização das políticas educacionais e mesmo reconhecendo a formação do professor como um meio de melhoria das práticas pedagógicas não se deve atribuir a ele o papel de único responsável pelo sucesso ou fracasso educacional. Para isso se faz necessário considerar todo o cenário educacional, a sua diversidade e as relações entre os sujeitos. Além disso, se essa formação não for acompanhada de melhorias das condições de trabalho pouco poderá contribuir para esse avanço das práticas pedagógicas. Sobre isso se aplica uma citação de André e Candau (1984, p. 27): “não se justifica uma intervenção ‘ótima’, através de um projeto, por melhor que seja, para resolver um problema, por mais grave que seja, se não forem tomadas uma série de medidas visando o conjunto do sistema de ensino”.

Nesse sentido, é preciso pensar uma política educacional que atenda às necessidades reais da profissão do magistério e isso se torna possível na medida em que se entende a educação como prática social, construída historicamente no âmbito das relações entre os indivíduos e destes com o meio.

é fundamental a implementação de políticas educacionais assentadas em um contexto crítico, reflexivo, gerador de autonomia, emancipação e transformação social. Isto é, políticas que situem a formação dos professores na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, envolvendo aspectos pessoais, sociais, pedagógicos etc, que constituam um todo integrado, dimensionando a formação como um complexo e longo processo de interação teoria e prática, de desenvolvimento da capacidade de pesquisa, reflexão e tomada de

decisões nas situações ambíguas e dinâmicas da vida nas escolas (NUNES, A. 2001, p.1).

Complementando o já exposto, sobre a hipótese 4, *os cursos de EaD para professores em serviço contribuem para a aprendizagem*, segundo a análise dos dados da pesquisa de campo ela foi confirmada. Todas as entrevistadas disseram que o curso realizado proporcionou aprendizagem, na questão 8. Algumas – duas – apontaram falhas no curso, mas isso não impediu que reconhecessem o aprendizado ocorrido. Desse modo, os dados empíricos desta pesquisa demonstram, sobretudo, na fala das cursistas, que os cursos de EaD para professores em serviço contribuem para a qualificação formal para professores, mudanças em sua prática por meio da reflexão, trocas de experiências, melhoria da escrita e melhoria da linguagem oral.

A produção intelectual apresenta críticas em relação a EaD para professores em serviço, entretanto, em contrapartida as cursistas relatam aprendizagem adquirida, mas a partir do olhar e da experiência delas. Ocorre que parece que há uma lacuna na literatura educacional no que se refere a estudos empíricos que retratam a aprendizagem ocorrida em cursos de nível superior, seja no ensino presencial ou a distância. O que se percebe é que quando se trata da questão custo-benefício parece que a EaD é a melhor alternativa. Entretanto, há uma outra relação que precisa ser investigada, a relação custo-efetividade. Esta relação considera as melhores alternativas para se construir cursos de elevada qualidade, que visem atingir os objetivos do princípio educativo. O fato é que até que se construa um estudo sobre custo-efetividade dos cursos de FProf não se sabe qual a melhor alternativa em um contexto em que o cursista pode escolher entre as diversas modalidades de ensino.

A quinta hipótese desta pesquisa, a qual justifica a pesquisa de campo ter sido baseada em dois cursos diz que *a contribuição dos cursos de EaD para professores em serviço é percebida de forma diferente entre os cursistas que estão em processo de formação e os que já concluíram o curso*.

A análise da confirmação ou não desta hipótese foi feita por meios dos dados obtidos nas questões 8 e 9, pois as contribuições dos cursos estão intimamente ligadas à aprendizagem adquirida. Nesse sentido, esta hipótese

foi confirmada em parte.

No geral, conclui-se que as entrevistadas concordam que houve contribuições positivas do curso, pois percebe-se que todas as contribuições citadas implicam melhoria no exercício profissional. As falas das cursistas dos dois cursos pesquisados se diferem da seguinte forma: as cursistas do *Veredas*, as quais já encerraram o curso dizem que as melhorias impactam na mudança da prática pedagógica de forma global; e as cursistas do *LEB* caracterizam com maiores detalhes essa mudança citando, sobretudo, aspectos como melhoria da linguagem oral, melhoria da redação, criação de hábito de leitura, incentivo à realização de novos cursos, à formação continuada e possibilidade de novas perspectivas profissionais.

A sexta e última hipótese desta pesquisa que se refere aos motivos que levaram as professoras a procurarem a EaD para professores em serviço diz que *os professores-cursistas realizaram a formação a distância estando em serviço devido uma exigência legal*. A análise das falas das entrevistadas demonstrou que esse foi o principal motivo para a realização do curso. Desse modo, essa hipótese foi corroborada. Ficou claro que esse fato aconteceu porque, na época da promulgação da Lei n. 9.394/96, os docentes entenderam que havia uma exigência legal de precisar ter um curso superior para atuarem no magistério.

Em síntese, os resultados da pesquisa realizada evidenciam que a EaD favorece a materialização da possibilidade da FS para professores. Por outro lado, a EaD para professores em serviço não descarta e supera a necessidade do enfrentamento das condições objetivas do trabalho docente. Estas são suficientemente limitadas e relacionam-se tão estreitamente à possibilidade de estudo por parte dos professores de forma a chamarem a atenção sobre os cuidados das generalizações no âmbito das políticas públicas e das ações relativas à defesa da EaD para professores em serviço, como viabilizadoras dessa formação.

Por fim, sugere-se aos sindicatos que contribuam para a conscientização de professores em relação a lutarem pelo direito de terem tempo pago para estudo. Aos órgãos públicos que se preocupem mais com a FProf de qualidade seja ela presencial ou a distância, oferecendo a esses sujeitos condições adequadas de trabalho e de estudo. Aos professores é preciso dizer que

apesar das dificuldades continuam buscando se qualificar e aprimorar seus conhecimentos. Diante das adversidades resistem e procuram desenvolver bons trabalhos e ainda encontram tempo para contribuir empiricamente para pesquisas que os têm como objeto de estudo.

Nesse contexto, observa-se, também, que a EaD para professores em serviço levanta uma multiplicidade de questões que podem e devem se objeto de futuras investigações. Diante disso, sugere-se investigar: nos cursos presenciais há garantias de aprendizagem? Se há, como ocorre? Será que se as cursistas residissem em uma cidade que tivesse universidade pública e pudessem optar pelo ensino a distância ou presencial, por qual optariam? E por que? Diante das precárias condições do trabalho docente, esse trabalhador continua relativamente qualificado e buscando novas formas de qualificação. Por que isso acontece, por que há essa resistência diante das dificuldades? Os cursos de EaD para professores em serviço têm ocasionado mudanças efetivas no trabalho do professor? Que lugar ocupa, nas políticas públicas, o investimento nos programas e cursos de FProf presenciais ou a distância? Quais são as reais perspectivas de valorização social desse trabalhador no País? A formação atribui valor social ao professor? Os professores estão passivos diante das suas precárias condições de trabalho? Por que a maioria dos trabalhadores docentes da educação básica são do sexo feminino? Isso também ocorre em outros níveis de ensino? O que a EaD poderia fazer para aliviar as condições de estudo do professor, mas sem perder qualidade? Por que se sentir reconhecido profissionalmente, valorizado, é tão importante? Se a profissão professor é tão desgastada, porque ela permanece? Quais os papéis que o professor deve assumir? Que formação o docente deve receber para que seu trabalho vá ao encontro das necessidades sociais?

Essas indagações demonstram que ainda há muito o que se pesquisar sobre o tema proposto nesta pesquisa. No que se refere aos limites da presente pesquisa, enfatiza-se que não se pretendeu encerrar o assunto e construir posicionamentos sobre o tema e sim traçar conclusões iniciais que precisam de continuidade para averiguar, por exemplo, em que medida as contribuições dos cursos de EaD para professores em serviço podem fomentar a profissionalização docente.

Nesta pesquisa foi possível apreender dados relativos à EaD para professores em serviço de uma amostra para professores que permitiram traçar algumas conclusões e que não abordam a globalidade do tema pesquisado.

Ressalte-se que os resultados encontrados expressam marcas dos sujeitos que dele participaram, as limitações desses, de suas experiências e de seus contextos, ao lado das limitações da pesquisadora. Ao final desta pesquisa revela-se que as conclusões aqui apresentadas levam a reflexão sobre a EaD para professores em serviço ao lado das condições de trabalho e de estudo docente.

Por fim pode-se questionar sobre a qualidade da educação a distância, sobre a fiscalização desses cursos e por qual motivo a educação presencial não chega a todos. Será que a educação a distância é uma escolha ou falta de opção. Ficam as questões para reflexão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em <[http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/periodicos/revista\\_educacao\\_sociedade/vol\\_20\\_no\\_68](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/periodicos/revista_educacao_sociedade/vol_20_no_68)> acesso em 10 out. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 89, p. 72-75, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CANDAU, Vera Maria. O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 50, p. 22-28, 1984.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd. 23 a 27, 2000-04, Caxambu, *Reuniões anuais da ANPEd*. Caxambu, 2000 – 04. Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em 15 dez. 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO-ANFOPE. 12, 2004, Brasília, *Documento final do XII Encontro Nacional*, Brasília, 2004.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “Choque de Gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em 10 fev. 2007.

AZEVEDO, Solange Coelho de; QUELHAS, Osvaldo Luís Gonçalves. Uma visão panorâmica de educação da distância no Brasil. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, n. 163/166, p. 13-24, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação para professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação para professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 187-198, 2005

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 78, p. 1-17, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008)> Acesso em 12 set. 2007.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. *Entrevista com professores cursistas e ex-cursistas de cursos de EaD para professores em serviço*. Belo Horizonte, 2006. Relatório.

BRASIL. *Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em 24 set. 2007.

BRASIL. *Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Livro Branco - ciência, tecnologia e inovação*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Decreto n.2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1998a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Decreto n.2.561, de 27 de abril de 1998*. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília, DF, 1998b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Decreto n.5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2005. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em 25 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Portaria Ministerial n.4.361, de 29 de dezembro de 2004. Revoga a Portaria Ministerial n.301, de 07 de abril de 1998. Brasília, DF, 2004. Disponível em



<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\\_4361.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf)>. Acesso em 25 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Portaria Ministerial n.301, de 07 de abril de 1998*. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Brasília, DF, 1998c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Regulamentação da EAD no Brasil*. Brasília, DF, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>>. Acesso em 20 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Resolução CNE/CES n.1, de 3 de abril de 2001*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 2001b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2006.

BRASIL. *Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007*. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>> Acesso em 24 set. 2007.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p.82-100, set/out/nov/dez 2001.

BURNIER, Suzana. A docência na educação profissional. In. 29 REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006. *Reuniões anuais da ANPEd*. Caxambu, 2006, p. 01-15. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>> Acesso em 10 jul. 2007.

CARDOSO, Ângela Aparecida da Silva. *O papel do orientador acadêmico/tutor: o olhar das cursistas do ensino a distância em Ouro Preto*. 2005. Monografia. (Especialização). Centro de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2005.

CARFADO, Renata. Educação a distância ganha regras. *Estadão*, São Paulo, 15 set. 2007. Vida&. Disponível em <[http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20070915/not\\_imp52323,0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20070915/not_imp52323,0.php)> Acesso em 27 set. 2007.

CEAD-UFOP. *Regulamento do Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais, modalidade a distância*. Ouro Preto: UFOP, 2004.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia; OLIVEIRA, Celina Couto de. Ambientes informatizados de aprendizagem. IN: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (orgs.). *Novas linguagens e novas tecnologias – educação e sociabilidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. IN: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (orgs.). *Novas linguagens e novas tecnologias – educação e sociabilidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileiras do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). *O ensino médio ea reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goullart. Formação continuada para professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p.162-180, jul./1998.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FIOD, Edna Garcia Maciel. *A precarização do trabalho docente*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, Caxambu, MG, 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em 20 mai. 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.1, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 Jul. 2007.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GISI, Maria Lourdes; PERETTI, Clélia; STEIDEL, Rejane. *Políticas educacionais: implicações para a formação para professores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/posteres/marialourdesgisi.rtf>>. Acesso em 15 dez. 2005.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-201, dez. 1999.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, v.1, n.3, p. 19-30, mai. 1999.

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 para professores universitários*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/claudiamariadelima.rtf>>. Acesso em 15 dez. 2005.

LIMA, Cláudia Maria. A formação contínua do professor e a educação a distância: conteúdos de representação social. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Brasília, ano XXX. n. 157/158, p.85-94, abril./set. 2003.

LITWIN, Edith (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. *O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Int.pdf>> acesso em 10 set. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANSUR, Inahí. A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, Edith (org). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARINHO, Pedro. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

MARTINS, Ronei X. *et. al.* Projeto Veredas / UNIS: uma experiência de utilização da web como suporte à interação e ao gerenciamento da avaliação em Educação a distância. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, Ano XXXII, n. 163/166, p. 43-53, out/03 – set/04.

MENEZES, Eduardo Pimentel. Novas tecnologias da informação e da comunicação na organização do espaço e na gestão da educação a distância. *Revista brasileira de tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n.15, p.71-89, jul/set. 2001.

MILL, Daniel. *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. Belo Horizonte, 2002. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

MILL, Daniel. *et al. Estudo sobre a relação entre as formas de organização dos trabalhadores em sistemas de educação a distância e sua prática pedagógica: o caso Veredas*. Projeto de pesquisa – Faculdade de Educação do Campus Belo Horizonte da Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MILL, Daniel; CAMPOS, Regina Célia. Prática docente em educação a distância – uma análise do curso Veredas em Minas Gerais. IN: ARANHA, Antônia Vitória S.; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (orgs.). *Diálogos sobre trabalho*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MIRANDA, Kênia. *O trabalho docente na acumulação flexível*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf>> Acesso em 10 set. 2007.

MOULIN, Nelly; PEREIRA, Vilma; TRARBACH, Maria Aparecida. Formação do tutor para a educação a distância. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Brasília, ano XXXII. n. 163/166, p. 25-36, out./03 - set./04.

NACARATO, Adair Mentel; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. IN: GERALDI, Corinta Maira Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

NÓVOA, António (Org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação para professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. *Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/analimanunest05.rtf>. Acesso em 20 mai. 2006.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. *Revista Educação a Distância*, Brasília, v.3, n. 04 e 05, p. 7-25, dez./93 – abr./94.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 11, p. 37-54, 2002. Disponível em: <[http://www.eci.ufmg.br/trabeduc/artigos/2002Jul\\_Dez.htm](http://www.eci.ufmg.br/trabeduc/artigos/2002Jul_Dez.htm)> Acesso em: 25 jun. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez./04.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Formação para professores à distância na transição de paradigmas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/elsaguimaraesoliveira.rtf>>. Acesso em 15 dez. 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. IN: ARANHA, Antônia Vitória S.; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (orgs.). *Diálogos sobre trabalho*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PICANÇO, Alessandra Assis. *Educação a distância: solução ou novos desafios?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T1624543278171.doc>>. Acesso em 15 dez. 2005.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti; RAFFO, Jorge Gustavo da Graça; SILVA, Iran José de Oliveira. O uso da internet na qualificação profissional para professores da educação profissional. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, ano XXXII. n. 163/166, p. 83-89, out./03 – set./04.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação para professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 121-131, mai./ago. 2002

REVISTA BRASILEIRA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – RBIE. Porto Alegre: SBC, 2001. Disponível em <<http://www.sbc.org.br/index.php?language=1&subject=163>>. Acesso em 10 fev. 2006

ROMANI, Luciana Alvim Santos; ROCHA, Heloísa Vieira da. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 8, p. 71-81, abr. 2001.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, 1986, p.20-29.

SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, Odeir. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun. 1996.

SEE-MG. *VEREDAS: Formação superior para professores – projeto pedagógico*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002a.

SEE-MG. *Veredas: formação superior de professores – manual do tutor*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002c.

SEE-MG. *Veredas: formação superior de professores – manual da agência de formação*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002b.

SILVA, Ceris S. Ribas da; FRADE, Isabel C. A. da Silva. Formação para professores em serviço. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SILVA, Lea S. P. *A orientação da prática pedagógica na formação superior para professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1856--Int.pdf>> Acesso em 10 ago. 2007.

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO – SBIE, 14, 2003, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003>>. Acesso em 20 fev. 2006.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *O Programa "Um Salto para o Futuro" e o discurso da formação continuada para professores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0518408126923.DOC>>. Acesso em 15 dez. 2005.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília, DF: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2000. Disponível em <<http://www.itsbrasil.org.br/pages/23/livroverde.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

TODOROV, João Cláudio. A importância da educação a distância. *Revista Educação a Distância*, Brasília, v. 3, n. 04 e 05, p. 5-6, dez./93 – abri./94.

TOSCH, Mirza Seabra. *Formação para professores e tv escola*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, Caxambu, MG, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/23/textos/1626t.PDF>>. Acesso em 15 dez. 2005.

VALENTE, Ivã; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p.96-107, set./ 02.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; SANDE, Iêda Carvalho. Formação continuada para professores em cursos on-line: novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 14, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper01.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2006

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Estudos sobre à EaD para professores em serviço, em Reuniões Anuais da ANPEd, na RBIE e no XIV SBIE – 2000 - 04.

1. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Tecnologia e educação a distância: abordagens e contradições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>. Acesso em 15 dez. 2005.
2. ARAÚJO, Jorge Fernando Silva de; ELIA, Marcos da Fonseca. *A capacitação em serviço para professores, via Internet, através da discussão de questões*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 14, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper02.pdf>. Acesso em 15 fev. 2006.
3. BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. *Construindo formas de co-gestão do trabalho docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, 2004, Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0312.pdf>. Acesso em 10 set. 2005.
4. BRUNO, Adriana Rocha. *A linguagem emocional: tecendo a razão e a emoção nos cursos de formação em ambientes telemáticos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25, Caxambu, MG, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/adrianarochabrunot16.rtf>. Acesso em 15 dez. 2005.
5. FERNANDES, Sonia Cristina Lima. *Grupos de formação: análise de um processo de FS sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/24/T0701120987718.doc> consultado. Acesso em 15 mai. 2006.
6. GISI, Maria Lourdes; PERETTI, Clélia; STEIDEL, Rejane. *Políticas educacionais: implicações para a formação para professores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/posteres/marialourdesgisi.rtf>. Acesso em 15 dez. 2005.
7. GOMES, Alex Sandro; SOUZA, Flávia Veloso de. *Análise da atividade assíncrona na interação via lista de discussão: estudo de caso em cursos de formação continuada para professores em regime semipresencial*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 14, Rio de



Janeiro, 2003. Disponível em <http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper03.pdf>. Acesso em 16 fev. 2006.

8. 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 para professores universitários*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/claudiamariadelima.rtf>. Acesso em 15 dez. 2005.

9. MELLO, Maria Lucia de Souza e; PORTO, Cristina Laclette. *Concepções de FS: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/marialuciadesouzaemello.rtf>. Acesso em 15 mai. 2006.

10. NASCIMENTO, Eucídio Arruda do. *Novas tecnologias educacionais na sala de aula: implicações no trabalho docente*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, 2001, Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt9>. Acesso em 10 set. 2005.

11. NUNES, Ana Ignez Belém Lima. *Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no estado do Ceará*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/analimanunest05.rtf>. Acesso em 15 mai. 2006.

12. OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Formação para professores à distância na transição de paradigmas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/elsaguimaraesoliveira.rtf>. Acesso em 15 dez. 2005.

13. OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. *Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, Caxambu, MG, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/gt08/t0812.pdf>. Acesso em 15 dez. 2005.

14. PAIVA, Jane; MACIEL, Ira Maria. *Redes cooperativas virtuais e formação continuada para professores: estudos para a graduação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, Caxambu, MG, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/23/textos/1634t.PDF>. Acesso em 15 dez. 2005.

15. PICANÇO, Alessandra Assis. *Educação a distância: solução ou novos desafios?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/24/T1624543278171.doc>. Acesso em 15 dez. 2005.

16. RIVAS, Noeli Prestes Padilha; BASTOS, Isabella; RIBEIRO, Leandro. *Tecnologias colaborativas em um ambiente distribuído de aprendizagem na formação continuada para professores do ensino médio*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, Caxambu, MG, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/23/textos/1602p.PDF>>. Acesso em 15 dez. 2005.
17. ROMANI, Luciana Alvim Santos; ROCHA, Heloísa Vieira da. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Porto Alegre, n.8. abr. 2001. Disponível em <<http://gmc.ucpel.tche.br/rbie-artigos/nr8-2001/romani-rocha.htm>>. Acesso em 15 dez. 2005.
18. SIQUEIRA, Romilson Martins. *O Programa "Um Salto para o Futuro" e o discurso da formação continuada para professores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0518408126923.DOC>>. Acesso em 15 dez. 2005.
19. TOSCH, Mirza Seabra. *Formação para professores e tv escola*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, Caxambu, MG, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/23/textos/1626t.PDF>>. Acesso em 15 dez. 2005.
20. VILARINHO, Lúcia Regina. *Educação continuada e educação à distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0442890705758.DOC>>. Acesso em 15 dez. 2005.
21. VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; SANDE, Iêda Carvalho. *Formação continuada para professores em cursos on-line: novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem?* In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 14, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper01.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2006.

**Apêndice 2 - Cartas entregues à Coordenadora do *Curso Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais* e à Diretora da Escola de Cachoeira do Campo atendida pelo *Projeto Veredas***

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DPPG  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Belo Horizonte, 29 de novembro de 2006.

Da: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita Neto Sales Oliveira

Orientadora da pesquisa

Para: Prof.<sup>a</sup> Elizabeth Antonini

Coordenadora do Curso Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais, Pólo Ouro Preto

Senhora coordenadora,

Vimos solicitar-lhe autorização para coletar dados referentes ao *Curso Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais*, coordenado pela V. S. A pesquisa com o tema *Formação docente a distância e em serviço no contexto das condições do trabalho docente*, desenvolvida por Juliana Cordeiro Soares Branco, relativa à sua dissertação de mestrado, tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação profissional do docente, através da formação em serviço na modalidade da educação a distância.

Para tanto, a mestrandia necessita entrevistar os professores-cursistas do mencionado curso. Afirmamos o nosso compromisso de mantermos sigilo sobre identificação dos professores e que os dados serão apresentados a sua pessoa antes da divulgação.

Na oportunidade manifestamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

---

Maria Rita Neto Sales Oliveira  
Orientadora da Pesquisa



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DPPG  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Belo Horizonte, 29 de novembro de 2006.

Da: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita Neto Sales Oliveira

Orientadora da pesquisa

Para: Diretora Vanir Aparecida do Nascimento Rocha

Diretora da Escola Estadual Nossa Senhora Auxiliadora

Senhora diretora,

Vimos solicitar-lhe autorização para coletar dados referentes ao *Projeto Veredas - Formação Superior para professores a Distância*, junto aos professores, na instituição em que V. S. é diretora. A pesquisa com o tema *Formação docente a distância e em serviço no contexto das condições do trabalho docente*, desenvolvida por Juliana Cordeiro Soares Branco, relativa à sua dissertação de mestrado, tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação profissional do docente, através da formação em serviço na modalidade da educação a distância.

Para tanto, a mestranda necessita entrevistar os professores cursistas do mencionado curso. Afirmamos o nosso compromisso de mantermos sigilo sobre identificação dos professores e que os dados serão apresentados a sua pessoa antes da divulgação.

Na oportunidade manifestamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

---

Maria Rita Neto Sales Oliveira  
Orientadora da Pesquisa

### **Apêndice 3 – Questionário de caracterização dos sujeitos entrevistados**

1) Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

2) Idade: ( ) 21 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35 ( ) 36 a 40 ( ) 41 a 45  
( ) 46 a 50 ( ) 51 a 55 ( ) 56 a 60 ( ) Mais de 60

3) Quantos anos o (a) Sr. (a) possui de docência?

#### **Apêndice 4 – Roteiro de entrevistas para professores-cursistas**

- 1) Fale um pouco de suas condições de trabalho, evidenciando: a questão da valorização social do professor, os recursos materiais, humanos e financeiros oferecidos pelos governos, a infra-estrutura, o espaço de trabalho.
- 2) Em média, qual sua carga horária de trabalho por dia?
- 3) Como essa carga horária influencia na realização do curso?
- 4) Como é organizado seu tempo de estudo, de trabalho e de dedicação à família e aos amigos?
- 5) Sobre a realização das atividades você as fazia sozinha ou em grupo?
- 6) Como é seu espaço de estudo? O (a) Sr. (a) reserva um local para isso?
- 7) Quais as dificuldades e as facilidades de realização de um curso de formação para professores em serviço e a distância?
- 8) Sobre a aprendizagem, esse curso lhe proporcionou novos conhecimentos?
- 9) O que é estudado no curso lhe auxilia no exercício profissional?
- 10) Por que procurou esse curso?
- 11) Você gostaria de falar mais alguma coisa? Sobre o seu trabalho como docente ou sobre o curso?

# 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](#)