



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Daniele Cláudia Matta Fagundes Zárate

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E A DISTÂNCIA: UM
ESTUDO DE CASO DO PRÓ-LICENCIATURA – MEC -UFMG

Belo Horizonte (MG)

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Daniele Cláudia Matta Fagundes Zárte

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO DO PRÓ-LICENCIATURA – MEC - UFMG**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio
Co-orientadora: Profa. Dra. Eliane Novato Silva

Belo Horizonte (MG)

2009

**Para
Meus
Amores
Luis
Laura
Natália
Mariana**

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível graças às pessoas que se encontram em minha volta, não seria possível expressar em palavras minha gratidão por elas, mas ainda sim, penso que é necessário registrar os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu esposo e filhas, Laura, Natália e Mariana pela compreensão de minha ausência, minha distância, meu isolamento... Simplesmente por tudo!

Aos meus pais, Domina e Dorival *in memoriam* pelo amor e pelos esforços em permitir que eu caminhasse até aqui.

Aos meus irmãos pela ajuda e pela certeza do poder contar.

À D. Alicia *in memoriam* pelo apoio e carinho enquanto estive entre nós.

À Maria Clara pelo carinho, amizade, companheirismo, pela torcida e por entender, como colega, a importância do investimento na minha formação.

Aos meus colegas de trabalho da Pró-Reitoria Graduação e da UFMG pelo apoio.

Aos professores Profa. Carmela Maria Polito Braga, Profa. Vera Lúcia Resende Silva, Profa. Maria José Menezes Britto, Profa. Maria Isabel Antunes Rocha, Prof. Mauro Mendes Braga, Profa. Maria do Carmo Vila, Prof. Ronaldo Tadêu Pena pelo apoio institucional e pelo incentivo na minha formação.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET/MG.

Aos meus colegas Júnia, Paulo, Tadeu, Josué, Tadeu e Juliana Branco pela oportunidade de conversar e ouvir sobre as questões que nos afligem sobre educação no Brasil e simplesmente pela amizade.

Aos Colegas do grupo de Pesquisa Formação de Professores do Ensino Técnico do CEFET/MG – FORPREPT – pelo prazer e oportunidade de discutir sobre formação de professores e pela possibilidade de aprender a pesquisar.

Aos professores Profa. Maria Rita Oliveira Neto, Profa. Susana Burnier, Prof. Paulo Ventura, Prof. Dácio Moura, Profa. Maria Aparecida Silva, Prof. José Wilson da Costa, Prof. José Ângelo Garíglia, Prof. Gerônimo Coura Sobrinho, Prof. Heitor Garcia Carvalho, Prof. João Bosco Laudares e Prof. Antônio de Paula Tomasi pelos ensinamentos que eu levarei para sempre.

Ao Prof. José Ângelo Garíglia, meu orientador, pela dedicação, pelos ensinamentos, pelo respeito, pelo acolhimento. Sou muito grata por todo esse tempo que tive a oportunidade de estar sob sua orientação.

À Profa. Eliane Novato Silva, minha co-orientadora, pela disponibilidade e contribuição nesse trabalho. Meus sinceros agradecimentos pela ajuda e atenção recebidas.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela oportunidade de fazer parte de uma instituição comprometida com o saber e com o conhecimento.

Aos Funcionários do CEFET/MG pela dedicação, pelo atendimento cordial e presteza.

À Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais pelo atendimento e acolhida na análise do meu Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética

Aos Professores da UFMG que me acolheram no campo de pesquisa me propiciando a oportunidade de desenvolver essa pesquisa.

Aos professores do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG Profa. Paulina Maria Maia Barbosa, Profa. Eliane Novato Silva, Profa. Gleydes Gambogi Parreira, Prof. Ary Corrêa, Prof. Miguel José Lopes, Prof. Fernando Aguiar Vale, pela confiança e oportunidade de aprender sobre o desenvolvimento de um curso de graduação a distância. A vocês o meu sincero respeito.

Aos tutores do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG pela receptividade e atenção durante a pesquisa, registro aqui o meu sincero respeito por vocês.

Aos cursistas do Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG pela atenção e acolhida recebida no período da investigação e por aprender com vocês sobre os professores da Educação Básica.

A todos, e confesso que não foram poucos, que tive oportunidade de encontrar nessa trajetória que de uma forma ou de outra me ajudaram e entenderam a importância que essa pesquisa tem para mim.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este trabalho investiga um curso de licenciatura ofertado a distância em um programa público de formação de professores em serviço, Pró-Licenciatura. O objetivo desta pesquisa é contribuir para as discussões que dizem respeito a este assunto. A metodologia adotada é um estudo de caso com abordagem qualitativa que investiga uma política pública em conformidade com o referencial teórico que suporta o tema. O curso investigado foi Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Os procedimentos de investigação são a análise de documentos, observação direta nos ambientes de aprendizagem do curso, questionários e entrevistas realizadas com os cursistas e formadores. Os dados analisados mostraram que as políticas públicas de formação de professores vêm privilegiando o ensino a distância para a capacitação dos professores em serviço. Observou-se ainda, que a política pública investigada apresenta limites e contribuições que se mostram importantes para a consolidação de projetos públicos de formação de professores.

ABSTRACT

This work investigates a distance learning course in a public program, Pró-Licenciatura, for training teachers in service. The objective of this research is to contribute to the discussions that concern this subject. The methodology adopted is case study with a qualitative approach which investigates a kind of public policy according to the theoretical basis that supports the theme. The investigated course was Biological Sciences of the Federal University of Minas Gerais in one of its centers – the North Region of Minas Gerais. The procedures of research are document analysis, direct observation in the learning environments of the course, questionnaires and interviews with the students and the trainers. The analyzed data showed that public policies for teacher education are focusing distance education to train teachers in service. It was observed that public policy has limits and contributions which are important for the consolidation of public projects for teacher education in Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAED	Centro de Apoio a Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CES	Câmara de Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EAD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
ICB/UFMG	Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PRN-MG	Polo da Região Norte de Minas Gerais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos

PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUC- MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBIE	Revista Brasileira de Informática na Educação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SISNEP	Sistema Nacional de Informação sobre Ética na Pesquisa
TD	Tutores a distância
TP	Tutores Presenciais
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Esquema da pesquisa.....	19
FIGURA 2 - Região Norte do Estado de Minas Gerais	30
FIGURA 3 - Polo da Região Norte de Minas - Cidade de Montes Claros.....	31
FIGURA 4 - Ambiente virtual de treinamento e comunicação dos formadores	40
FIGURA 5 - Ambientes Virtuais de Aprendizagem	116
GRÁFICO 1 - Funções docentes ocupadas por professores conforme sua formação, segundo Censo Escolar 2006	15
GRÁFICO 2 - Percentual de domicílios urbanos com computador e acesso a internet no total de domicílios particulares e permanentes - Brasil 2006 e 2007	100
QUADRO 1 - Cursos de graduação na modalidade a distância na UFMG e programas aos quais se vinculam	27
QUADRO 2 - Polos de ensino do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - Programas Pró-Licenciatura e UAB	29
QUADRO 3 - Cidades de Minas Gerais, por polo e mesorregiões, atendidas pelo Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - Pró-Licenciatura	31
QUADRO 4 - Tempo de experiência no magistério dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	38
QUADRO 5 - Ações de Educação a Distância século XIX	56
QUADRO 6 - Cursos de EAD no Brasil em números de alunos atendidos.....	59
QUADRO 7 - Fases do Programa Pró-Licenciatura	65
QUADRO 8 - Correlação entre os objetivos e as perguntas da pesquisa.....	70

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número e escolaridade dos professores no Brasil e Minas Gerais, segundo Censo Escolar de 2007	16
TABELA 2 - Percentual de professores com titulação mínima exigida na LDB, segundo Censo Escolar de 2007	17
TABELA 3 - Sujeitos formadores do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG que participaram das entrevistas	39
TABELA 4 - Caracterização dos tutores do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG	41
TABELA 5 - Cursos de Graduação a distância no Brasil nos anos 2000 e 2007.....	54
TABELA 6 - Estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG	75
TABELA 7 - Número de alunos matriculados por semestre - Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	77
TABELA 8 - Idade e sexo dos cursistas do Curso Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	79
TABELA 9 - Disciplinas e/ou nível de atuação profissional dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	80
TABELA 10 - Formação acadêmica dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	81
TABELA 11 - Tempo de experiência no magistério dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	81
TABELA 12 - Anos de magistério no ensino de Ciências ou Biologia dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG.....	82
TABELA 13 - Número de turnos de trabalho diário dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	82
TABELA 14 - Horas, por semana, dedicadas ao curso, excluindo os encontros presenciais, dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	83
TABELA 15 - Número de cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG que possuem computador em casa	84
TABELA 16 - Espaços frequentemente utilizados pelos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG para acessar a plataforma Moodle	85

TABELA 17 - Dificuldade dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG com relação às tecnologias	86
TABELA 18 - Distância da cidade de residência dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG até o polo	87
TABELA 19 - Formação acadêmica dos cursistas entrevistados do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	88
TABELA 20 - Percepção dos cursistas sobre suas práticas docentes na escola e o curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG.....	92
TABELA 21 - Categorias de análise a partir das dificuldades apresentadas pelos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG	96
TABELA 22 - Jornada de trabalho dos cursistas do curso de Ciências Biológicas da UFMG - PRN-MG entrevistados	105
TABELA 23 - Facilidades do curso segundo os cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG entrevistados	108

Sumário

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE TABELAS	11
1. Introdução	14
2. Pesquisa de Campo	26
2.1. Aspectos metodológicos	32
2.2 Instrumentos de coleta de dados	34
2.3 Os sujeitos da pesquisa	37
3. Políticas Públicas de Formação de Professores	43
3.1. O cenário da formação de professores da Educação Básica no Brasil	43
3.2. Formação de professores e a constituição das políticas públicas	48
3.3. Educação a distância na formação de professores da Educação Básica.....	54
Conceitos, aspectos históricos e legais de Educação a Distância.....	54
3.4. Programas públicos de formação de professores a distância.....	61
3.5. O Pró-Licenciatura – Programa de formação inicial de professores em exercício e a distância	64
4. Análise e interpretação de dados da pesquisa.....	69
4.1. O curso investigado - Ciências Biológicas a distância da UFMG.....	69
4.2. O perfil dos cursistas do curso de Ciências Biológicas – Polo Região Norte – Minas Gerais	78
4.3. Análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa	88
4.4. Ambientes de aprendizagem do curso investigado.....	114
4.5. Articulação entre teoria e prática no curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG	118
4.6. Autonomia de aprendizagem nos cursos a distância, segundo percepções dos cursistas e formadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da UFMG	121
4.7. Organização e desenvolvimento do curso investigado.....	125
4.8. A percepção dos sujeitos da pesquisa sobre um bom programa de formação de professores a distância.....	128
5. Considerações finais	131
Referências Bibliográficas	
Apêndices	

1. Introdução

O grande número de professores sem titulação mínima e a falta de novos professores para atuar na Educação Básica - EB impulsiona os programas oficiais de formação de professores, que tem como objetivo melhorar a qualidade social da EB e combater às deficiências apontadas pelos sistemas oficiais de avaliação. A presente pesquisa tem como objetivo conhecer como se dá o processo de formação de professores em um curso de Licenciatura oferecido na modalidade a distância, no âmbito de uma política pública de formação de professores – o Pró-Licenciatura. Esse programa do Ministério da Educação visa oferecer uma formação em nível superior, em curso de Licenciatura, aos professores da rede pública de ensino que se encontram em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio.

O Censo Escolar de 2006 apontou que há mais de 600.000 funções docentes na EB ocupadas por professores sem graduação. Outro documento importante sobre a situação da formação de professores no Brasil é o relatório *Escassez de Professores para o Ensino Médio/2007*, que aponta para a próxima década uma demanda de 235.000 professores para esse nível de ensino. O relatório, ainda, ressalta que o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB tem potencial para melhorar o acesso dos jovens ao Ensino Médio, contudo o cenário de falta de professores; o desinteresse dos jovens pela profissão do magistério e a evasão nos cursos de Licenciaturas, o que poderá acontecer na próxima década, em função da falta de professores para a EB, será o “*apagão no ensino médio*”. Assim, medidas emergenciais e novas políticas de formação de professores são constituídas no sentido de sanar as deficiências apontadas nos documentos oficiais.

Um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), citado no relatório *Escassez de Professores para o Ensino Médio/2007*, revelou que de 38 países pesquisados o Brasil é o antepenúltimo da lista dos mais baixos salários para os professores. Isso impede que muitos jovens se interessem pela profissão do magistério. Dessa forma, segundo o relatório supramencionado, essa situação precisa ser enfrentada, do contrário, será difícil vencer o desafio da elevação de qualidade e dos fatores que influenciam a motivação e autoestima do aluno e do corpo docente que atua no Ensino Médio. O relatório também reconhece que o FUNDEB teve papel importante

para reduzir assimetrias salariais entre os professores das diferentes regiões do país, apesar dessas persistirem.

Assim, de acordo com o relatório mencionado, haverá para a próxima década no país, uma necessidade de aproximadamente 235.000 professores para o Ensino Médio, particularmente essa necessidade se dá para as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia onde a carência de professores se mostra mais expressiva. O relatório menciona ainda, que de acordo Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE – a categoria é atingida por fatores como afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão. E como causa de desinteresse dos jovens pela profissão do magistério, estão o baixo salário, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula.

O Graf. 1. baseado no Censo Escolar de 2006, mostra que o número de funções docentes ocupadas por profissionais sem formação superior é maior que 600.000. Pode-se dizer que esse número indica que há um grande número de professores em serviço sem formação acadêmica em nível superior, percebe-se que esse número é maior na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

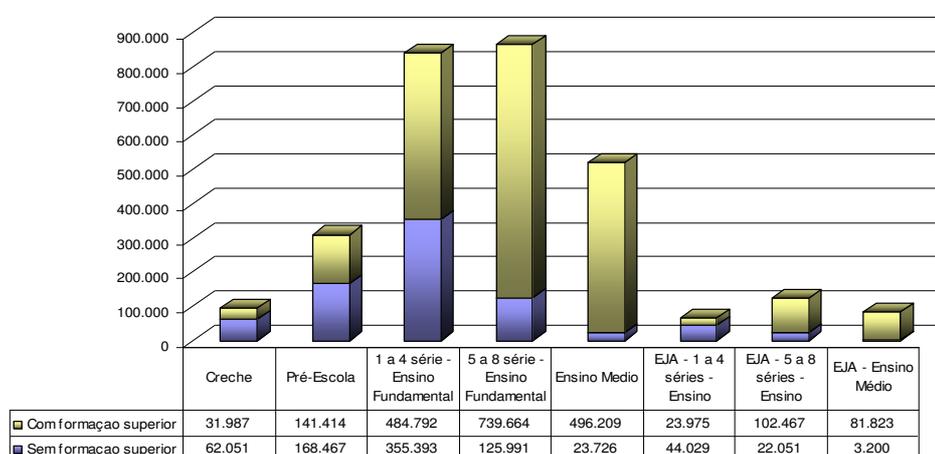


GRÁFICO 1 - Funções docentes ocupadas por professores conforme sua formação, segundo Censo Escolar 2006

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2006

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade e em mais de um estabelecimento

O Censo Escolar de 2007 disponibilizou um novo panorama sobre os professores da Educação Básica. Nesse é apresentado, em documento à parte, a situação dos professores no Brasil - *Estudo Exploratório do Professor Brasileiro*. Segundo informações do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP serão disponibilizadas sinopses anuais com dados referentes a esses profissionais. A metodologia dos dados encontrados no documento retromencionado, publicado em 29 de maio de 2009, considerou o número de professores em exercício e não o número de funções docentes como nos censos anteriores. Importa registrar o conceito adotado no documento para levantamento dos dados sobre os professores.

Considera-se como tal o indivíduo que, na data de referência do levantamento, atuava como regente de classe da educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino. Isto é, **professor** é o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar. (p.6)

Assim esse documento informa que há no Brasil 1.882.961 professores atuando na Educação Básica. A TAB 1. apresenta sobre a formação acadêmica desses profissionais.

TABELA 1 - Número e escolaridade dos professores no Brasil e Minas Gerais, segundo Censo Escolar de 2007

Educação Básica ¹	Total	Escolaridade				
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio/Magistério	Superior Licenciatura	Superior s/ Licenciatura
Brasil	1.882.961	15.982	103.341	474.950	1.160.811	127.877
Minas Gerais	210.216	965	10.286	36.622	145.826	16.427

Fonte: MEC/INEP/Estudo Exploratório do Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar de 2007

1. As etapas da Educação Básica consideradas foram Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

De acordo com a TAB.1 o estado de Minas Gerais possui um grande número de professores em serviço que não possui formação superior em curso de Licenciatura - 64.390 professores. Minas Gerais é o segundo estado com o maior número de professores, o primeiro é o estado de São Paulo. Entre esses dois estados o percentual de professores em exercício que carece de formação superior em curso de Licenciatura é de 31% em Minas Gerais e 22% em São Paulo.

Quanto à formação acadêmica e atuação dos professores, o documento supramencionado revela que se considerarmos o artigo 87 da LDB, até o fim da década

da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior, ainda há um percentual de professores atuando sem a titulação mínima admitida. Ou seja, ainda há no Brasil 18% dos professores que atuam em creches; 13,1% dos professores que atuam na Pré-Escola; 12,7% dos professores que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais; 15,6% dos professores que atuam no Ensino Fundamental anos finais e 13% dos professores que atuam no Ensino Médio ainda não possuem titulação em nível superior, como pode ser visto pela TAB. 2.

TABELA 2 - Percentual de professores com titulação mínima exigida na LDB, segundo Censo Escolar de 2007

Educação Básica	Percentual de professores com escolaridade conforme exigência legal		
	Total	Licenciatura	Magistério
Creche	82%	37,2%	45%
Pré-Escola	86,9%	45,5%	41,3%
Ensino Fundamental – anos iniciais	87,3	54,9%	32,3%
Ensino Fundamental – anos finais	73,4%	73,4%	-
Ensino Médio	87%	87%	-

Fonte: MEC/INEP/Estudo Exploratório do Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar de 2007

Se a formação acadêmica em nível superior for considerada como mínima para atuação do professor na EB, conforme previsto na LDB, pode-se perceber pelas informações acima que ainda há um grande percentual de professores sem essa formação. Esse percentual é maior para os professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, supõe-se que isso se dá em função dos aspectos legais que admitem essa formação.

Importa registrar que o interesse, da autora desse trabalho, pela temática “formação de professores” da EB se deu a partir da sua formação em curso de Licenciatura e por sua atividade profissional como Técnica em Educação da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Esta atividade permite à análise de projetos pedagógicos de cursos de graduação em geral, visando sua implementação na instituição. Nesse sentido, tem sido oportunizada constante proximidade com os aspectos que envolvem as reformas e criação dos cursos de Licenciatura tanto na modalidade a distância como presencial.

Destaca-se que desde o ano de 1997, após a aprovação da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e posteriormente com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena - Resolução CNE Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – DCNFP, foi possível observar um debate intenso sobre as reformas das Licenciaturas na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, nosso campo de pesquisa.

Desde o ano de 2003 a UFMG também vem discutindo e sistematizando os cursos de graduação na modalidade a distância. O que vem propiciando, atualmente, discussões sobre esta modalidade, tanto no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos quanto aos aspectos relacionados à gestão acadêmica-administrativa dos cursos e, sobretudo a necessidade de se garantir que esses cursos sejam ofertados com qualidade e que representem mudanças positivas na educação brasileira. Vale lembrar que, antes desta data a UFMG já havia implementado o Curso Normal Superior no âmbito do Projeto Veredas. A primeira turma do curso Normal Superior/Veredas foi oferecida, no período de 2002 a 2005, para professores de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O projeto foi implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, foi desenvolvido na modalidade a distância, por meio da Rede Veredas - integrada por 18 instituições de ensino superior que atuaram como agências formadoras (AFOR).

A partir desse cenário, foi possível perceber que seria importante desenvolver uma pesquisa que levasse em consideração não só as discussões que se referem a reformulação dos cursos de Licenciatura, mas também conhecer como esses cursos são desenvolvidos na modalidade a distância, especialmente aqueles voltados para a formação dos professores em serviço, por conhecer a necessidade de professores com titulação mínima exigida na legislação.

Assim, o interesse era investigar uma política pública voltada para a formação inicial de professores que tinha a Educação a Distância - EAD como uma modalidade importante para oferecer aos professores em serviço uma formação acadêmica em nível superior. Considerando que os professores em serviço possuem um saber que é próprio da docência, também era de interesse conhecer como as experiências dos professores-cursistas se articulam com a formação acadêmica proposta

para esses sujeitos. Dessa forma os aspectos de interesse nessa investigação foram estruturados de acordo com o esquema da FIG. 1.

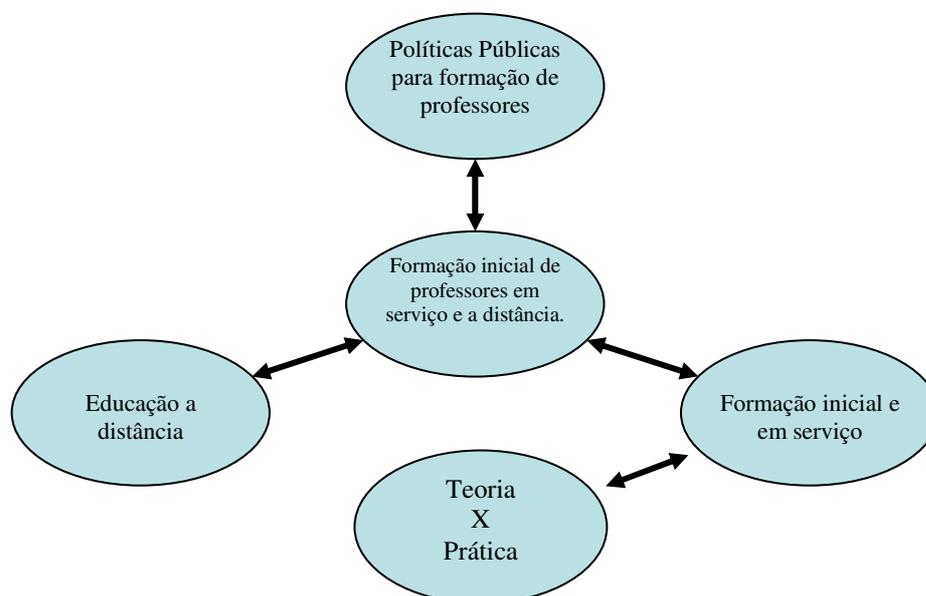


FIGURA 1 - Esquema da pesquisa

1.1. Revisão da literatura

Para delinear o objeto dessa pesquisa foi necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema “Formação de Professores da Educação Básica” e “Educação a Distância”. No intuito de localizar trabalhos recentes que abordam o tema dessa pesquisa ou correlato a ela, recorreremos as fontes, Grupo de Trabalho - GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação - ANPED e Revista Brasileira de Informática na Educação -RBIE. Nesse sentido foram selecionados, nesses veículos, os trabalhos de Costa (2007), Almeida & Biajone (2007) e Andrade (2007).

O trabalho de Costa (2007) apresentou uma discussão sobre a implementação do ensino superior a distância no setor público brasileiro, sobretudo o modelo proposto para a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Este autor aponta que, devido à grande extensão territorial brasileira não é possível adotar um único modelo de educação a distância no país e que condições específicas do cotidiano dos alunos e suas necessidades devem ser consideradas para a concepção e para o desenvolvimento de um curso a distância. O autor faz um extenso levantamento dos principais aspectos a serem

levados em conta na organização de um curso superior a distância, revelando a complexidade que envolve a implantação e sistematização de cursos oferecidos nessa modalidade.

Almeida & Biajone (2007) discutem sobre as repercussões dos estudos que consideram os saberes docentes na formação inicial dos professores, e como esses impactaram no documento “Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica”. Para eles esses estudos têm despertado o interesse da comunidade acadêmica no momento da reformulação dos currículos de Licenciatura.

Também foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, consideraram-se as contribuições a partir do ano 2002. Na intenção de localizar e selecionar os trabalhos que podiam colaborar com a presente pesquisa, privilegiou-se a busca dos trabalhos que continham os seguintes descritores: formação de professores; formação de professores em serviço, formação inicial de professores, políticas públicas/programas de formação de professores, formação de professores na modalidade a distância, Pró-Licenciatura. Em relação ao Pró-Licenciatura, nessa base de dados, data do último acesso fevereiro 2008, não foi possível localizar nenhuma tese ou dissertação que abordasse este programa, provavelmente por ser uma política pública relativamente recente.

Destacaram-se os trabalhos de GUIOTTI 2007; MARTELLI 2003; OLIVEIRA (2005); MONTEIRO (2005); ALONSO (2005).

Em alguns trabalhos foi possível perceber a dificuldade dos autores em conceituar a Educação a Distância. Também foram apontados os limites e as possibilidades desta modalidade de ensino como uma alternativa para o ensino superior em geral e para a formação de professores em específico. Foi destacado nos trabalhos que a EAD constitui uma alternativa que pode oferecer significativas contribuições para a expansão quantitativa e para a qualificação do processo didático-pedagógico do ensino superior e da continuidade de capacitação profissional, tendo em vista o atendimento à crescente demanda de formação ao longo da vida, necessária para atualização profissional (GUIOTTI 2007; MARTELLI 2003).

Pesquisas que apontam a política de formação inicial de professores pela via da modalidade a distância, como uma forma de aligeiramento da formação e como uma modalidade que em comparação com a educação presencial pode assumir

caráter sobressalente, estão presentes nos trabalhos de Oliveira (2005) e Monteiro (2005).

A pesquisa de Alonso (2005) apresentou a experiência da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT que implantou um projeto próprio para formação de professores em serviço na modalidade a distância. Segundo a autora, esta experiência considerou a EAD como uma alternativa para a formação de professores. O projeto da UFMT privilegiou, no desenvolvimento do curso, os processos comunicativos e também uma dimensão experiencial da profissão docente no desenvolvimento curricular e no processo formativo dos alunos.

Estes trabalhos permitiram verificar quais os caminhos seguidos pelos autores, possibilitando compreender melhor a EAD para a formação dos professores.

Também foram considerados nessa pesquisa os trabalhos de FREITAS (1999, 2002, 2003 e 2007); KUENZER (1999); LESSARD (2006); LUDKE, MOREIRA & CUNHA (1999); DINIZ-PEREIRA (1999); SILVA JÚNIOR (2003), publicados na Revista Brasileira de Educação – RBE e na Revista Educação & Sociedade.

Os trabalhos conhecidos como “Estado da Arte” sobre a formação de professores, também foram importantes na delimitação do tema dessa pesquisa. Por meio desses estudos, foi possível verificar o panorama do tema que se pretendia investigar. Desta forma, foram selecionados os trabalhos *Formação de Professores no Brasil 1990 – 1998*, organizado por André (2002); *Formação de Profissionais da Educação 1998 - 2002*, organizado por Brzenszinski (2006) e o trabalho *Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000*, Andrade (2007). As contribuições presentes nesses trabalhos apontaram quais os rumos das pesquisas na área da educação, sobretudo, quais os temas recorrentes; os temas emergentes e os temas silenciados.

Em André (2002) foram mapeados e organizados por categorias, teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos do Grupo de Trabalho - GT de Formação de Professores da ANPEd no período de 1990 a 1998. Os resultados obtidos evidenciaram que nas 284 teses e dissertações analisadas a formação inicial de professores foi um tema freqüente, aparecendo na maioria dos trabalhos - 76%, o tema mais enfatizado, nessa categoria, foi a avaliação dos cursos de formação de professores.

No que se refere aos 115 artigos em periódicos analisados por André (2002), a formação inicial ocupa 23,4% dos trabalhos pesquisados, sendo 14 referentes

aos cursos de Licenciatura. Os conteúdos focalizados nesse tema gravitaram em torno de seis eixos principais:

- a) a busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade no processo de formação docente;
- b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério;
- c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social;
- d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas;
- e) o caráter contínuo do processo de formação docente;
- f) e o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo. (ANDRÉ, 2002, p.11)

Nos 70 trabalhos do GT de formação de professores da ANPEd, a formação inicial aparece com 41,4%, sendo 17 trabalhos sobre cursos de Licenciatura. Esses trabalhos discutem a dicotomia entre formação específica e a formação pedagógica; relatam experiências curriculares inovadoras; revelam a importância da interdisciplinaridade na formação docente; expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; debatem as diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar e estudam as representações dos alunos dos cursos de Licenciatura, (ANDRÉ, 2002). A autora conclui que por meio da análise dos trabalhos e artigos foi possível identificar alguns pontos relevantes nas pesquisas como: preocupação com a formação dos professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental; silêncio para com a formação de professores para o ensino superior, o ensino técnico, a educação de jovens e adultos, a educação rural, movimentos sociais e de crianças em situação de risco; escassez de trabalhos que tratam do papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural e raros trabalhos sobre papel das tecnologias da informação e da comunicação no processo de formação dos professores.

Percebe-se pelas conclusões de André (2002) que trabalhos relacionados a formação inicial de professores a distância não foram evidenciados no período selecionado – 1990 a 1998. Pode-se dizer que essa temática é relativamente nova, uma vez que a EAD para o ensino superior foi regulamentada pela LDB aprovada no fim de 1996 e pelo Decreto 5622 de 20 de dezembro de 2005¹.

¹ Esse decreto regulamenta o artigo 80 da LDB que dispõe sobre a Educação a Distância. Esse decreto revogou os decretos Nº 2561 de 27 de abril de 1998 e Nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998.

Em Brzenszinski (2006) foram analisadas 742 teses e dissertações. A autora destaca que a produção sobre o tema trabalho docente foi maior do que formação inicial de professores, estudo predominante em André (2002). A autora aponta a quebra de silêncio dos temas: aplicação das novas tecnologias da informação e da comunicação na formação dos professores e a formação de professores para a Educação Infantil. Destaca ainda que foi pouco explorado os temas: formação pedagógica de professores para ensino superior; formação de professores para o ensino profissionalizante e médio; a violência na escola e o despreparo dos profissionais da educação para lidar com as situações de risco. Por fim, como tema emergente a autora destaca os trabalhos que avaliam a formação de professores na modalidade a distância e semipresencial.

Andrade (2007) apresenta um estudo comparativo entre as pesquisas sobre formação de professores dos anos 90 e 2000, foram selecionados resumos de teses e dissertações no período de 1999 a 2003 e comparados com o trabalho de André (2002). Alguns resultados apresentados pela autora vão ao encontro da pesquisa de Brzenszinski (2006), como é o caso de 31 em um total de 1184 trabalhos abordam a formação inicial de professores em serviço e a distância.

O que se percebe pelos resultados das pesquisas mencionadas é que trabalhos que versam sobre a formação de professores em serviço e a distância por intermédio de um programa público não são em grande número, o que aponta para a necessidade de se investir em pesquisas que tratem do tema. Assim, a presente pesquisa se insere no tema apontado como emergente pela pesquisa de Brzenszinski (2006) e Andrade (2007), formação de professores em curso de Licenciatura na modalidade a distância, no âmbito de uma política pública de formação de professores. Justifica-se o interesse por essa temática não somente pelo surgimento do tema nas pesquisas, mas também pela relevância do mesmo no contexto atual das políticas públicas de formação de professores que vem priorizando e estimulando a oferta de cursos de formação de professores a distância como forma de garantir aos professores uma titulação mínima para lecionar, conforme previsto na LDB.

Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar processos formativos em um curso de Licenciatura a distância, oferecido por meio de um Programa Público de Formação de Professores em Serviço, no sentido de contribuir para as discussões que envolvem essa temática. Esse objetivo geral se desdobrou em 8 objetivos específicos, que são apontados a seguir:

1) Identificar o perfil dos professores-cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG de um dos Polos de oferta do curso – O Polo da Região Norte de Minas Gerais – PRN – Minas Gerais.

2) Conhecer qual a percepção dos professores-cursistas e dos formadores sobre o conceito formação inicial e em serviço.

3) Conhecer quais as contribuições do curso nas práticas pedagógicas dos professores-cursistas.

4) Observar se há articulação entre o curso e o conhecimento profissional dos professores-cursistas.

5) Avaliar se os ambientes de aprendizagem do curso contribuem para a interação dos professores-cursistas e formadores.

6) Conhecer na perspectiva dos professores-cursistas e formadores, o que seria para eles um bom programa público de formação de professores.

7) Conhecer como se dá a organização e o desenvolvimento do curso.

8) Identificar os limites e possibilidades do curso para a formação dos professores em serviço.

A partir desses objetivos, as seguintes questões foram formuladas:

- Quem é o professor-cursista do polo investigado?
- O que os formadores e os professores-cursistas sabem sobre formação inicial e em serviço?
- O curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG contribui para revigorar a prática pedagógica dos professores-cursistas?
- O projeto pedagógico e o desenvolvimento do curso propiciam articulação com a prática pedagógica dos professores-cursistas?
- Os ambientes de aprendizagem do curso permitem interação entre os envolvidos no curso?
- Quais as estratégias desenvolvidas no curso para garantir a aprendizagem dos professores-cursistas?
- Qual a percepção dos professores-cursistas e dos formadores sobre um bom programa público de formação de professores?

- Quais são as contribuições e as dificuldades de um curso a distância para a formação de professores em serviço?

Essa dissertação está organizada em cinco capítulos, no primeiro buscou-se justificar a relevância do objeto de estudo e apresentar a partir da literatura como se situa o tema formação de professores em serviço por intermédio da EAD.

O segundo apresenta o caminho metodológico e os métodos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

O terceiro capítulo aborda uma análise acerca do tema políticas públicas de formação de professores e educação a distância, no sentido de situar a pesquisa no debate contemporâneo sobre formação inicial e em serviço dos professores na modalidade a distância. Esse capítulo pretende delinear as referências teóricas que nortearam o estudo, destacando a constituição das políticas públicas de formação de professores na contemporaneidade. Ainda, nesse capítulo são abordados os aspectos conceituais, históricos e legais da EAD, bem como o uso dessa modalidade para o desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores a distância.

O quarto capítulo apresenta uma análise e interpretação dos dados da pesquisa à luz da produção intelectual analisada durante a investigação, na busca de atender os objetivos da pesquisa.

No último capítulo são apresentadas considerações finais sobre os resultados encontrados no campo empírico, no sentido de apresentar a contribuição dessa investigação para o tema formação de professores com o uso da EAD.

2. Pesquisa de Campo

A fundação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG data de 1927. Os primeiros cursos de Licenciatura foram sediados na Faculdade de Filosofia. A Reforma Universitária de 1968 resultou no desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia em várias faculdades e institutos. Surgiram, assim, a atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas, o Instituto de Geociências e as Faculdades de Letras e de Educação.

Atualmente essa Universidade oferece seis cursos de Graduação a distância, sendo cinco de Licenciatura e um de Bacharelado. Em 2003, a UFMG implantou o Centro de Apoio à Educação a Distância – CAED, vinculado à sua Pró-Reitoria de Graduação. Esse centro atua, em conjunto com a coordenação dos cursos, no apoio aos cursos a distância da UFMG, sobretudo aqueles que se encontram inseridos no sistema UAB e no programa Pró-Licenciatura. Cabe ressaltar que há outras experiências de EAD no ensino superior na instituição, como o Curso Normal Superior, sediado na Faculdade de Educação, oferecido no âmbito do Projeto Veredas, que visa formar professores em exercício da rede pública do Estado de Minas Gerais que não possuem titulação em curso superior. Esse curso iniciou sua segunda turma em 2007. Há também a Cátedra da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância, instalada em 1996, que congrega professores visitantes, professores, alunos de graduação e pós-graduação. Esse núcleo realiza projetos de ensino, de pesquisa e extensão, os quais envolvem produção e avaliação de materiais didáticos para a EAD, o desenvolvimento de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, bem como a formação de tutores para os cursos nessa modalidade. Também foi possível observar que há várias iniciativas de EAD nas unidades/órgãos acadêmicos da instituição. Destacam-se, atualmente, as atividades acadêmicas “Língua Inglesa Instrumental I e II” ofertadas pela Faculdade de Letras no âmbito do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Onde são disponibilizadas vagas para alunos dos cursos presenciais.

Abaixo, o QUADRO 1 mostra os cursos de graduação a distância da UFMG e os projetos/programas ao qual estão inseridos.

QUADRO 1 - Cursos de graduação na modalidade a distância na UFMG e programas aos quais se vinculam

Cursos de Graduação a distância	Programas/Projetos
Normal Superior	Veredas
Pedagogia	UAB
Licenciatura em Ciências Biológicas	Pró-Licenciatura/ UAB
Licenciatura em Química	Pró-Licenciatura/UAB
Licenciatura em Matemática	UAB
Bacharelado Geografia	UAB

Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais

Foi possível observar que a Educação a Distância vem se consolidando na UFMG, tanto na oferta de cursos de graduação e de pós-graduação a distância como na oferta de atividades para os cursos presenciais. Cabe lembrar, que a Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004, regulamentou a possibilidade de os cursos de graduação presenciais oferecerem até 20% das suas atividades na modalidade semipresencial.

Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2004)

Desta forma observou-se na Universidade a oferta de disciplinas dos cursos de graduação presenciais utilizando a EAD, o que sugere que essas experiências tendem a se fortalecer na instituição.

O curso investigado, neste trabalho, denomina-se Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura - Modalidade Educacional a Distância. Destina-se aos professores das redes públicas de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio que estão atuando nessas séries e não possuem curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Está sendo ofertado em 5 polos, cada polo atende até 50 alunos, no âmbito do programa Pró-Licenciatura. Os polos se encontram nas cidades de: Araçuaí (Vale do Jequitinhonha), Teófilo Otoni (Vale do Mucuri), Montes Claros (Norte de Minas), Governador Valadares (Vale do Rio Doce) e

Frutal (Triângulo Mineiro). Cada polo engloba um conjunto de cidades que se inserem nas regiões destacadas.

A escolha desse curso se deu em função do tema de interesse, um curso de Licenciatura a distância inserido em um programa público de formação de professores em serviço. Ao se buscar informações sobre a temática, foi possível perceber que havia em andamento o programa Pró-Licenciatura que em 2006 divulgou por meio da Portaria N° 3 de 31 de Janeiro de 2006 o resultado dos projetos submetidos pelas Universidades interessadas em participar do programa. Foram selecionadas, para contato, as instituições do estado de Minas Gerais que tiveram projetos aprovados. O documento supramencionado apontou que a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES e Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF tiveram projetos aprovados no âmbito daquele programa. De janeiro a março de 2008, foi feito contato com os responsáveis daquelas instituições, para obter informações sobre os cursos. Na PUC-Minas, nos foi informado que a instituição não participaria do programa naquele ano, na UFJF e Unimontes os cursos aprovados, naquela data, não haviam iniciado. Na Universidade Federal de Minas Gerais os cursos de Química e Biologia já estavam em andamento, nesse sentido considerando a proximidade com a instituição e o fato do objeto de estudo ser uma análise de processos formativos que se dão em curso de Licenciatura na modalidade a distância, priorizou-se um curso que já se encontrava em andamento. Após contato com a coordenação foi selecionado para a pesquisa, o curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG.

No momento da inserção no campo de pesquisa, em outubro de 2008, o curso estava em seu segundo período. O número de professores envolvidos na coordenação e administração do curso era de 6 professores, destaca-se que foi possível observar que aproximadamente 35 professores da UFMG, até aquele momento, já haviam se envolvido com o curso, seja na redação e produção dos materiais didáticos, como na oferta de disciplinas. O número de tutores do curso era de 22, sendo 12 a distância e 10 presenciais, para atender o conjunto dos 5 polos. O número previsto para contratação de tutores para o desenvolvimento do curso foi de 1 tutor para 25 alunos. De acordo com a coordenação havia 5 (cinco) tutores a distância contratados pelo Pró-Licenciatura e o restante pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Embora as fontes de contratação e dos recursos fossem distintas, no decorrer do desenvolvimento do curso, por opção da coordenação, não havia distinção entre tutores da UAB e do Pró-

Licenciatura, quanto às suas atribuições no curso. Essa situação se deu em função do curso de Ciências Biológicas a distância ter dado início, no ano de 2008, a uma nova turma no âmbito da UAB, data de início do curso pelo Pró-Licenciatura, ou seja, ambas as turmas deram início ao mesmo tempo, inclusive algumas nos mesmos polos. De uma forma geral as turmas não recebiam distinção em função do projeto ao qual elas se vinculavam, ou seja, era considerado um único curso. No QUADRO 2, pode-se observar os polos de ensino do curso de Ciências Biológicas da UFMG.

QUADRO 2 - Polos de ensino do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - Programas Pró-Licenciatura e UAB

Polos Pró-Licenciatura	Polos UAB
Araçuaí	Araçuaí
Governador Valadares	Governador Valadares
Teófilo Otoni	Teófilo Otoni
Montes Claros	
Frutal	

Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais

A estrutura do curso considerou para funcionamento a utilização da plataforma *Moodle* - Modular Object Oriented Dynamic Learning; encontros presenciais com regularidade de 15 em 15 dias, aos sábados, onde participam os alunos, tutores, professores e coordenadores do curso, a presença desses dois últimos não era constante; elaboração de mídias impressas; organização, implantação e manutenção de bibliotecas e laboratórios nos polos; além de utilização de meios eletrônicos-digitais; telefone e *fax*, que permitiam a comunicação síncrona e assíncrona entre os discentes e a equipe responsável pelo curso.

Os encontros presenciais realizados quinzenalmente eram destinados às aulas práticas nos laboratórios; apresentação de conteúdos das disciplinas; esclarecimentos de dúvidas relativas aos conteúdos previstos no cronograma de estudos e avaliações. Destaca-se que essa organização também obedece a uma exigência legal da Educação a Distância, prevista no Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005. Conforme descrito no parágrafo 1º do artigo 1 do documento retromencionado.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005 – Grifos nossos)

Como já mencionado o interesse desta pesquisa é uma política pública de formação de professores em serviço e a distância – Pró-Licenciatura. Pelo QUADRO 2 pode ser visto que duas regiões/polo não se inseriam no projeto da UAB, nesse sentido foi selecionado para realizar a pesquisa um dos Polos de Ensino do curso, cuja oferta era apenas para alunos do Pró-Licenciatura - o Polo da Região Norte do Estado de Minas Gerais – PRN – MG, localizado na cidade de Montes Claros. A FIG. 2 mostra a região norte do Estado de Minas Gerais e os municípios em seu entorno. Já a FIG. 3 mostra a infraestrutura do PRN-MG, outras imagens do PRN-MG podem ser observadas no APÊNDICE VIII.

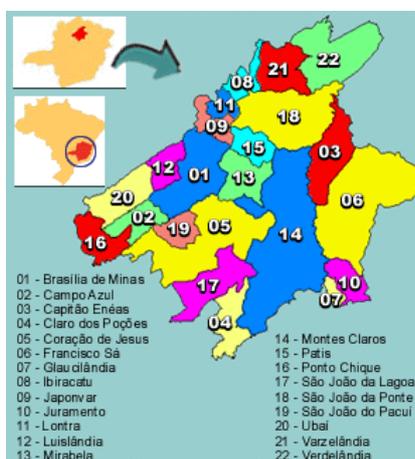


FIGURA 2 - Região Norte do Estado de Minas Gerais
Fonte: Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG



FIGURA 3 - Polo da Região Norte de Minas - Cidade de Montes Claros

Fonte: Imagem produzida para a pesquisa

Os municípios atendidos pelo curso de Ciências Biológicas da UFMG nessa região foram registrados no QUADRO 3.

QUADRO 3 - Cidades de Minas Gerais, por polo e mesorregiões, atendidas pelo Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - Pró-Licenciatura

Polos	Mesorregiões	Municípios		
Araçuaí	Vale do Jequitinhonha	Araçuaí	Indaiabira	Rubelita
		Berizal	Itaobim	Salinas
		Chapada do Norte	Itinga	S. Cruz de Salinas
		Comercinho	Jenipapo de Minas	Taiobeiras
		Coronel Murta	Medina	Virgem da Lapa
		Francisco Badaró	Novorizonte	
		Fruta de Leite	Ninheira	
Teófilo Otoni	Vale do Mucuri	Águas Formosas	Catuji	Itambacur
		Ataléia	Crisolita	Jampruca
		Bertópolis	Franciscópolis	Ladainha
		Campanário	Frei Gaspar	Machacalis
		Carai	Fronteira dos Vales	
		Carlos Chagas	Itaipé	
Montes Claros	Norte de Minas	Bocaiúva	Francisco Sá	Olhos d'Água
		Botumirim	Glaucilândia	Padre Carvalho
		Brasília de Minas	Grão Mogol	Patis
		Campo Azul	Itacambira	S. João da Lagoa
		Cristália	Japonvar	S. João do Paraíso
		Coração de Jesus	Josenópolis	S. João da Ponte
		Claro dos Poções	Lontra	Vargem Grande do
		Capitão Enéas	Luislândia	Rio Pardo
		Campo Azul	Mirabela	
		Francisco Dumont	Montes Claros	

Governador Valadares	Vale do Rio Doce	Açucena	Gov. Valadares	Sobralia
		Aimorés	Ituetá	Sardoa
		Alpercata	Itanhomi	S. José do Divino
		Capitão Andrade	Itabirinha	S. José da Safira
		Central de Minas	Naque	S. João do
		Engenheiro Caldas	Nacip Raydan	S. João Geraldo do
		Cuparaque	Matias Lobato	Baixo
		Coroaci	Mendes Pimentel	S. Geraldo da
		Conselheiro Pena	Marilac	Piedade
		Divino das Laranjeiras	Mantena	S. Félix de Minas
		Fernando Tourinho	Nova Módica	S. Rita Do Itueto
		Frei Inocência	Nova Belém	S. Efigênia de
		Galiléia	Periquito	Minas
		Goiabeira	Resplendor	Tumiritinga
	Manteninha	Virgolândia		
Frutal	Triângulo Mineiro	Araxá	Pratinha	Tapira
		Conquista	Sacramento	Uberaba
		Frutal	Santa Juliana	
		Itapagipe	São Francisco de	
			Sales	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas a distância - UFMG

2.1. Aspectos metodológicos

Nesta pesquisa, foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa, por entendermos que essa opção nos permitiria analisar *in loco* a implantação e o desenvolvimento do curso, uma vez que todo fenômeno sofre influências do contexto onde se insere. Para Lüdke e André (2005) o estudo de caso é sempre um estudo de um caso, esse pode ser semelhante a outros casos, mas é ao mesmo tempo específico. O interesse incide naquilo que ele tem de específico, de particular, mesmo que posteriormente ele possa apresentar semelhanças com outros casos. Assim, as particularidades do contexto delimitado permitiram conhecer as expectativas dos cursistas e dos formadores em relação ao curso e a política pública a qual está inserido.

A opção pela abordagem qualitativa se deu pelo fato de essa considerar elementos processuais como foco de análise e por essa permitir a interpretação de forma a extrapolar os dados quantitativos, especialmente porque os dados observados dizem respeito à percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto pesquisado. Para Brito *apud* Demo (2004) a intenção própria da pesquisa qualitativa é encontrar as faces menos formalizáveis dos fenômenos, atribuindo maior relevância ao que está oculto, ao que não se diz, ao que se esconde. Cabe mencionar que não foi

intenção desconsiderar os aspectos quantitativos, uma vez que estes contribuíram para a análise dessa pesquisa, como poderá ser observado nas tabelas presentes nessa dissertação. Bogdan e Biklen *apud* Lüdke e André (2005) destacam que a configuração da pesquisa qualitativa possui cinco características básicas: a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise de dados tende a ser indutiva. Os autores destacam ainda que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos em uma relação direta do pesquisador com a situação estudada, e onde há preocupação em retratar o ponto de vista daqueles que estão participando da pesquisa.

Para inserção no campo de pesquisa foi necessária autorização do Colegiado do curso de Ciências Biológicas da UFMG, APÊNDICE I. Também foi necessário, conforme orienta o Conselho Nacional de Saúde - CNS – Resolução Nº 196 de 10 de outubro de 1996, submeter o projeto a um Comitê de Ética por trata-se de uma pesquisa que envolvia seres humanos. Foram feitos contatos com a Comissão Nacional de Pesquisa e Ética – CONEP, por *email*, para que esse indicasse um Comitê de Ética para análise do projeto, uma vez que o CEFET/MG, naquele momento, não dispunha de uma instância para esse fim. O CONEP vinculou o projeto ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – CEP – PUC/MG, que emitiu parecer favorável à pesquisa, processo CAAE.0243.0.313.000-08, APÊNDICE II.

Nesse sentido a pesquisa buscou preservar a identidade e o bem-estar dos sujeitos pesquisados, garantindo-lhes o anonimato e privacidade. Os sujeitos que participaram da pesquisa diretamente, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, APÊNDICE III. Importa destacar que os sujeitos da pesquisa foram os cursistas (alunos), os professores, tutores e coordenador do curso.

A inserção da pesquisadora no período de outubro 2008 a junho 2009 no campo de pesquisa permitiu o contato com os sujeitos do curso e favoreceu a coleta e compreensão dos dados obtidos. Os cursistas e o grupo envolvido no curso foram receptivos com a pesquisa e também com a pesquisadora o que permitiu uma relação de confiança entre as partes. Entendeu-se nesta investigação como campo de pesquisa a instituição de ensino como um todo, um dos pólos de apoio presencial e os ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis no curso.

Para desenvolver essa pesquisa foi necessário participar, como observadora, nas reuniões pedagógicas do curso e nos encontros presenciais no polo selecionado; acompanhar o andamento do curso no ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle*; entrevistar alunos, professores, coordenador e tutores do curso; buscar e selecionar, para análise, documentos referentes à formação de professores, a EAD, ao programa Pró-Licenciatura e ao curso, tanto na UFMG como no Ministério da Educação/MEC, nesse último os documentos foram pesquisados pelo *site* do MEC.

A familiaridade e proximidade com a instituição onde se insere o presente objeto de estudo contribuiu, no sentido de facilitar a construção de uma relação de confiança entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, além de facilitar o trabalho de coleta e de localização dos dados, uma vez que a autora desse projeto foi aluna de um curso de Licenciatura oferecido por essa instituição e atualmente, como já mencionado, é funcionária da mesma. Por outro lado essa familiaridade exigiu uma maior vigilância epistêmica no sentido de não deixar que essa proximidade prejudicasse a análise do objeto investigado.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Nessa pesquisa optou-se pela observação direta por entender que esse é um instrumento fundamental de análise para compreender o processo de formação inicial e em serviço dos cursistas . Ludke & André (2005) ressaltam que:

A observação direta permite que o observador chegue mais de perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE e ANDRÉ, 2005, p.26)

A participação como observadora nas reuniões pedagógicas aconteceu no período de outubro de 2008 a junho de 2009. Esses encontros eram realizados uma vez por semana no horário de 16:00 às 18:00 horas no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais – ICB/UFMG. Participavam dessa reunião os responsáveis pela coordenação do curso, os tutores a distância e os professores responsáveis pelas disciplinas em andamento. A primeira participação nas reuniões pedagógicas do curso foi destinada a esclarecer aos participantes a presença da pesquisadora no ambiente do curso. Para isso foi necessário mencionar o objetivo da pesquisa bem como fazer uma breve apresentação da mesma. Assim como na reunião

pedagógica, o primeiro contato com os cursistas se deu no Polo de Ensino da Região Norte de Minas Gerais – PRN-MG em dezembro de 2008, e foi destinado à apresentação da pesquisadora e da pesquisa aos cursistas, no intuito de estabelecer uma relação de proximidade e confiança com os mesmos para garantir maior interação entre pesquisador e pesquisados. Como já mencionado, foi necessário cadastrar-se no ambiente de aprendizagem virtual de aprendizagem - *Moodle*, onde a pesquisadora teve a oportunidade deixar registrada sua apresentação e a intenção do seu estudo. Segundo Lüdke e André (2005) a observação é um método que permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, esse método exige do pesquisador decidir o seu grau de participação na investigação, e em que medida tornará explícito o seu papel e os propósitos de seu estudo. Lüdke e André (1996) ressaltam que pode haver variações quanto à explicitação do papel do pesquisador na pesquisa, essa pode variar desde a explicitação total a não revelação do pesquisador. A esse respeito destaca que há quatro possibilidades dentre as quais o pesquisador deve decidir quando se coloca como observador em um campo de pesquisa, a saber: 1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante e 4) observador total. Optou-se nessa pesquisa pela abordagem do *observador como participante*. Os autores lembram que:

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo a cooperação do grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (BUFORD JUNKER (1971) *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 29)

Os ambientes virtuais de aprendizagem do curso também foram objetos de observação, na intenção de se perceber como acontece a dinâmica do processo de interação dos alunos, uma vez que EAD tem no ambiente virtual sua ferramenta mais relevante de interação para os sujeitos envolvidos no curso.

Utilizou-se como instrumento de pesquisa um diário para anotar as observações realizadas. Nesse documento foram registradas, questões de ordem acadêmicas e técnico-administrativa; experiências dos tutores e dos professores em relação ao contato com os cursistas; situações mais recorrentes que dificultavam o processo de aprendizagem dos alunos; a interação dos alunos e professores nos ambientes de aprendizagem do curso e as intervenções dos formadores que eram realizadas junto aos alunos e na direção contrária, ou seja, o posicionamento dos alunos

frente ao curso. Essas observações tinham o intuito de analisar e conhecer, na visão dos envolvidos, quais os limites e contribuições que essa formação trazia para os cursistas

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários aplicados aos cursistas e tutores, APÊNDICE IV e V. Esses instrumentos tinham a intenção de conhecer e caracterizar o perfil do grupo investigado. O questionário aplicado aos cursistas foi testado previamente com um grupo menor de alunos. Foi necessário realizar alguns acertos no instrumento antes sua aplicação definitiva. Esse instrumento também permitiu uma caracterização prévia dos sujeitos, uma vez que solicitava informações relativas a sua identificação quanto ao sexo; idade; tempo de magistério; tempo de magistério ensinando Ciências ou Biologia; formação acadêmica; experiência com as tecnologias previstas no curso e local de residência. Todas essas questões estavam relacionadas a um dos objetivos da pesquisa, que era o de mapear o perfil da turma investigada, para se conhecer quem é o estudante do curso de Ciências Biológicas a distância do PRN – MG.

O número de cursistas que respondeu ao questionário foi de 23. Esses receberam na pesquisa um código de identificação – A1 a A23. O total de cursistas vinculados ao curso no momento da aplicação do questionário era de 39, contudo foi possível observar que 28 compareciam aos encontros presenciais e participavam efetivamente das atividades previstas para o curso nos ambientes virtuais de aprendizagem. Os dados do questionário evidenciaram que o grupo de cursistas apresentava características importantes para essa pesquisa, considerando que se investigava a formação em serviço, ou seja, a formação de sujeitos que já estão atuando como professores. Assim, uma questão importante do questionário estava relacionada ao tempo de experiência no magistério. Foi notado que havia professores com tempo de docência variando de 3 a 30 anos de profissão. Com o intuito de aumentar a diversidade dos dados na pesquisa, optou-se por considerar para a seleção dos cursistas entrevistados o tempo de experiência dos professores-cursistas. Nesse sentido era de interesse conhecer como esses sujeitos que estão entre o início e fim de carreira, percebem o curso e a política pública no qual estão inseridos.

A entrevista foi utilizada como um instrumento de coleta de dados, por entender que essa permite estabelecer maior confiança e interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, esse instrumento também contribui para compreender melhor os dados coletados. Como lembram Lüdke e André (2005).

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de um questionário ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (p. 33)

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os cursistas, tutores e professores, onde se tinha um roteiro inicial, APÊNDICES VI e VII, que buscavam dados para esclarecer as perguntas da pesquisa. Somente por meio de um contato direto foi possível conhecer as percepções dos cursistas e formadores sobre o curso e quais as suas dificuldades e as contribuições que o mesmo pode oferecer.

Todas as entrevistas, tanto dos formadores como dos cursistas, foram realizadas considerando um roteiro inicial. Utilizou-se equipamento eletrônico para gravação e posteriormente todas as entrevistas foram transcritas.

Foi realizada uma análise documental, que se mostrou importante para obtenção de dados para a pesquisa, como também para identificar informações que pudessem esclarecer as perguntas da investigação. Para Lüdke & André (2005), “*Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador*” (p.39). Os documentos analisados foram o projeto pedagógico do curso, os documentos legais que orientaram a construção do projeto pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, os documentos da instituição tanto no que se refere aos cursos de graduação em geral e das Licenciaturas em particular, documentos do curso, como circulares, ofícios, *emails* entre outros; documentos da política pública investigada (Pró-Licenciatura); documentos sobre a EAD e sobre a formação de professores no Brasil. Esses documentos se mostravam importantes no sentido de se conhecer como foi e como estava sendo desenvolvido o curso e como os cursistas se inseriam naquela política pública.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Considerando que o interesse dessa pesquisa é a formação inicial e em serviço dos professores da Educação Básica, os sujeitos da pesquisa selecionados para essa investigação foram:

- a) alunos em formação, ou professores-cursistas;
- b) docentes do curso, entre esses o coordenador do curso;

- c) tutores do curso, divididos em dois grupos, ou tutores a distância e tutores presenciais – TD e TP, ambos participavam da formação dos cursistas, contudo algumas atribuições desses sujeitos eram distintas.

O número de cursistas entrevistados foi 14. A escolha dos cursistas entrevistados considerou o item do questionário que se relacionava com o tempo de serviço dos professores; entendia-se que essa questão se mostrava importante para garantir que houvesse diversidade de dados, para isso os 23 cursistas que responderam ao questionário foram agrupados segundo o tempo de magistério, conforme apresentado no QUADRO 4.

QUADRO 4 - Tempo de experiência no magistério dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Tempo magistério em anos	Cursistas
1 – 5	A3, A12, A22
6 – 10	A5, A6, A8, A11, A13, A16
11 - 16	A1, A2, A7, A9, A10, A15, A19, A23
17 – 22	A4, A17, A18
Acima de 23	A14, A20, A21

Fonte: Questionário aplicado aos cursistas

Os cursistas selecionados para as entrevistas foram A1; A2; A3, A4, A5 A7, A8, A9, A14, A16, A17, A20, A21, A23. Foram feitos contatos com os mesmos por telefone e *email* onde foram agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade deles. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos cursistas; no polo de ensino; e na residência de um cursista.

Para as entrevistas com os professores, coordenador e tutores, foram selecionados 9 sujeitos. A escolha, com exceção do coordenador, foi aleatória, sendo três professores da área de Ciências Biológicas, um desses era o coordenador do curso, e dois professores de outras áreas. Todos já haviam atuado no curso como professores. Os tutores foram selecionados considerando 2 tutores a distância e 2 tutores presenciais que atuavam no polo selecionado. Todos se dispuseram e concordaram em participar. Por meio de contato pessoal, telefônico e por *email*, foram agendadas as entrevistas e o local de realização das mesmas. As entrevistas com os formadores foram realizadas no PRN

- MG, e na Universidade Federal de Minas Gerais *campus* Pampulha. A TAB.3 apresenta os sujeitos formadores entrevistados.

TABELA 3 - Sujeitos formadores do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG que participaram das entrevistas

Função no curso	Número de sujeitos selecionados
Professor Formador – (área de biologia)	3
Professor Formador – (outras áreas)	2
Coordenador do curso	1
Tutores a distância	2
Tutores presenciais	2
Total	10

Nota: Um mesmo sujeito pode ter sido contabilizado mais de uma vez

Os formadores entrevistados nessa pesquisa receberam os seguintes códigos de identificação F1, F2, F3, F4, F5, F7, F8 e F9

Quanto aos tutores o processo seletivo foi coordenado pela UFMG, por meio de edital. Entre os requisitos necessários para a atuação estavam: foi possuir formação na área de Ciências Biológicas e/ou afim a esta; disponibilidade de 20 horas semanais dedicadas ao curso; disponibilidade para viagens até os polos no caso de tutores a distância e disponibilidade para trabalhar aos sábados. A seleção dos tutores foi feita por meio de análise de currículo e entrevistas realizadas por uma banca composta por pelo menos um docente da instituição. Quando necessário os docentes se deslocavam até o polo para realização das entrevistas com os candidatos.

Os TD não estavam dedicados apenas a um polo, eles revezavam o atendimento aos polos. Em geral, se deslocavam até um dos polos duas vezes por mês.

Suas atribuições, segundo o projeto pedagógico, são:

preparar os tutores locais (tutor presencial) para exercerem suas atividades junto aos licenciandos; assessorar os tutores locais no que diz respeito ao estudo e discussão dos conteúdos abordados nos materiais didáticos do curso; reforçar os materiais de estudo, interpretando-os, questionando-os e suprimindo suas deficiências, sugerindo complementação de lacunas nos conteúdos e a ampliação destes; participar da avaliação curricular permanente do curso; estar à disposição dos licenciandos em dias e horários previamente estabelecidos, através da internet, telefone ou fax; propor, em consonância com tutor especialista (docente); as atividades de avaliação da aprendizagem, bem como os critérios de correção; coordenar a aplicação das avaliações presenciais; corrigir as avaliações presenciais; participar da preparação e

veiculação das videoconferências, fóruns, chats, etc.
 (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE CIÊNCIAS
 BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA DA UFMG, 2005, p. 19)

A organização, supervisão das atividades relativas ao curso eram realizadas pelos docentes e pela coordenação do curso. Os tutores a distância contribuía para o desenvolvimento dessas tarefas. Todas as decisões de organização e condução do curso eram repassadas aos tutores presenciais para providências a serem tomadas nos polos, ou para prestar informações aos cursistas. Quando necessário a coordenação se comunicava, por *email*, diretamente com os alunos do curso. O contato entre os professores; TD e os e TP se dava por *email*, telefone e pelo ambiente virtual de treinamento destinado aos formadores (professores e tutores), por meio desses, as informações eram repassadas no intuito de se garantir a organização nos encontros presenciais e a comunicação entre os membros do grupo. Abaixo a FIG. 4 mostra um dos recursos utilizados para a comunicação entre os tutores e professores do curso.

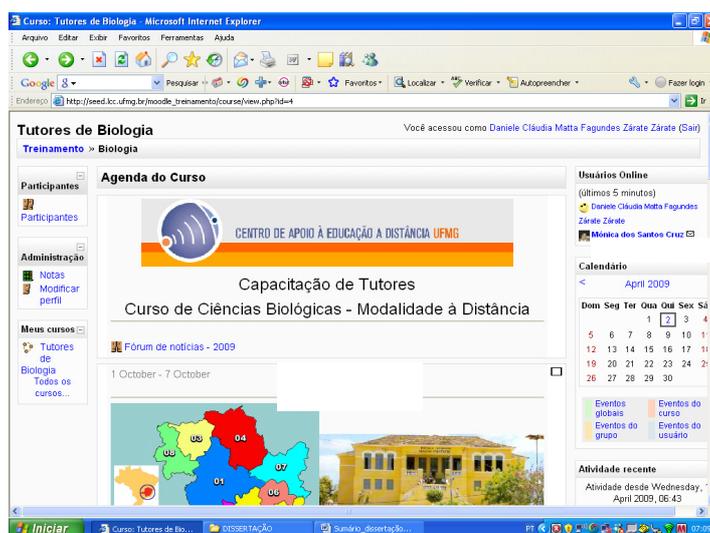


FIGURA 4 - Ambiente virtual de treinamento e comunicação dos formadores
 Fonte: Curso de Ciências Biológicas a distância - UFMG

Os tutores presenciais foram selecionados por polo, ou seja, a atuação dos mesmos se limitava àquele polo de ensino. A seleção desses profissionais considerou como requisitos: residir na região de abrangência do polo, ter disponibilidade de 20 horas semanais para se dedicar a tutoria; ter disponibilidade para participar do curso de 180 horas de aperfeiçoamento de tutores da UFMG. Nesse

sentido o polo investigado contava com dois tutores presenciais, ambos com formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, esses também eram professores da rede de ensino da Educação Básica no município onde se encontra o polo.

A TAB. 4 apresenta a caracterização dos tutores envolvidos no curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG, tutores a distância e os tutores presenciais do polo investigado.

TABELA 4 - Caracterização² dos tutores do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG

Idade em anos	TP - PRN-MG	TD
20 a 25	1	1
26 a 30	1	10
Acima de 30	-	1
Sexo	TP - PRN -MG	TD
Masculino	1	6
Feminino	1	6
Formação Acadêmica	TP -PRN-MG	TD
Graduação C. Biológicas – Licenciatura e/ou Bacharelado	2	12
Especialização	1	1
Especialização em Curso	1	3
Mestrado	-	9
Mestrado em Curso	-	-
Doutorado	-	-
Doutorado em Curso	-	7
Tempo de Tutoria no Curso CB	TP-PRN-MG	TD
Menos 6 de meses	-	3
Mais de 6 meses	-	3
Mais de 1 ano	2	6

Fonte: Questionário da pesquisa

*um mesmo sujeito pode ter informado mais de um nível de formação acadêmica

Pode-se inferir, que a maioria dos tutores a distância possui titulação mínima de mestre, o que supõe que o curso tem uma equipe com boa qualificação para o trabalho docente no ensino superior, o que vai ao encontro do previsto no artigo 66 da

² A caracterização considerou todos os tutores a distância do curso e os 2 tutores presenciais do pólo PRN-MG.

LDB referente a formação docente para a educação superior, onde a preparação para o exercício do magistério superior deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Durante as reuniões pedagógicas do curso investigado, foi possível constatar a relevância do trabalho dos tutores e como sua atuação repercutiu no desenvolvimento e organização do curso, tanto nos aspectos didático-pedagógicos quanto nos aspectos técnico-administrativos o que aponta para a importância desse profissional para o desenvolvimento de cursos a distância.

A remuneração desses profissionais era realizada por meio de bolsa no valor de R\$600,00. Para os deslocamentos até os polos estavam previstos recursos que cobriam despesas com diárias e transporte. Com relação ao recebimento da bolsa, foi possível notar, por meio dos relatos dos tutores, que acontecia atrasos frequentes para o pagamento desse recurso quando se tratava do Pró-Licenciatura, situação que trazia constantes transtornos para esses sujeitos.

O desenvolvimento do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG, no geral, no que se refere aos tutores presenciais enfrentou algumas dificuldades. Entre as questões que puderam ser evidenciadas estavam: a falta de profissionais da área de biologia ou área afim, nas regiões de oferta do curso, que pudessem atuar como tutor, o que dificultava a contratação de tutores presenciais com perfil adequado para o exercício da tutoria, prejudicando o que estava previsto nas suas atribuições. Vale registrar que no polo investigado não se verificou essa situação. Contudo nos outros polos, essa situação era comum, supõe-se que esse fato se dá devido às carências regionais. Nesse sentido, a equipe de coordenação do curso se mobilizou no sentido de intercambiar, quando necessário, os papéis dos tutores a distância, o que contribuía para uma intensificação do trabalho desses profissionais, no que tange ao deslocamento até os polos e o constante acompanhamento dos cursistas nos ambientes virtuais, além das atividades de organização e preparação do curso, que eram realizadas sob o acompanhamento e supervisão da coordenação. Esse cenário, mais uma vez, demonstrou a relevância desses profissionais para o desenvolvimento de um curso a distância.

A seguir apresenta-se o cenário da formação de professores e a constituição das políticas públicas no Brasil no contexto da EAD.

3. Políticas Públicas de Formação de Professores

3.1. O cenário da formação de professores da Educação Básica no Brasil

Do ponto de vista legal e social é consenso que a formação de professores para a Educação Básica se dê em nível superior. Na LDB e em entidades que discutem a formação de professores, como Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAD entre outras, está claro que a formação acadêmico-científica em nível superior, em curso de Licenciatura é considerada como mínima para ingressar no magistério, independente do nível de ensino em que o professor irá atuar. Todavia a LDB se mostra contraditória no que se refere à indicação dessa formação quando se trata da Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. No artigo 62 da LDB, percebe-se que há uma determinação quanto a formação dos professores da Educação Básica, que deve ser realizada em nível superior em curso de Licenciatura de graduação plena, admitindo a formação em nível médio para a atuação dos professores na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Já nas suas disposições transitórias a LDB sinaliza que a intenção presente no documento é considerar como mínima a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Isso pode ser verificado no Artigo 87 da LDB que estipula como meta, *que até o fim da década da educação* somente serão admitidos professores habilitados em nível superior. Saviani (1997, p.135) nos alerta para um equívoco na redação do parágrafo que regulamentou este prazo, o entendimento do autor é que, em lugar de “*até o fim da década da educação*” deveria constar “a partir do fim da década da educação”, uma vez que a pretensão do legislador foi estipular como prazo máximo 10 anos após a aprovação da LDB para adequação dos sistemas de ensino à nova legislação. Vale registrar que a década da educação segundo previsão na LDB aconteceria de 1997 até 2007.

Ainda está previsto no artigo 87 da LDB que as diretrizes e metas, para os 10 anos, após aprovação da lei, estariam contempladas no Plano Nacional de Educação - PNE.

§ 1. A união, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com

diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

A Lei 10.172/2001 – que aprova o PNE levou cinco anos para ser sancionada, cabe ressaltar que antes da sua aprovação – tramitavam no Congresso Nacional os seguintes Projetos de Lei: PL 4.155; PL.4173 e PL 42. O primeiro denominado “PNE: Proposta da Sociedade Brasileira”, consolidado em novembro de 1999 em Belo Horizonte, no II Congresso Nacional de Educação (Coned), no qual participaram educadores brasileiros, muitos deles representantes de entidades ligadas à área da educação como a ANPEd, ANFOPE, ANPAE entre outras. O segundo denominado “PNE do executivo” e o terceiro denominado “Substitutivo Nelson Marchesan”. Assim, pode-se observar a existência de dois projetos de lei que se situavam no mesmo campo do governo federal e outro no campo da oposição, o “PNE: Proposta da Sociedade Brasileira” dos educadores. O “substitutivo”, em consonância com o “PNE do Executivo”, foi aprovado pela Comissão de Educação do Senado e sancionado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Para Brezezinski (2003) mesmo aprovada a Lei 10.172/2001 – PNE, ainda continua se tendo como pauta de luta a revogação de vetos presidenciais do PL 42. Segundo a autora:

Esses vetos são entendidos como uma afronta às expectativas da melhoria da qualidade social da educação brasileira, pois, segundo denúncia feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2001, p.1), eles foram definidos pela equipe econômica do governo Fernando Henrique Cardoso com a intenção de impedir a ampliação de recursos para a Educação. (Brezezinski, 2003, p. 29)

Para Kuenzer (1999) a necessidade de o professor ter formação em nível de graduação superior se dá pela complexidade das ações dos professores quando em exercício, assim esse profissional necessita de ser um profundo conhecedor dos conteúdos específicos de sua área de atuação e ao mesmo tempo um grande conhecedor da sociedade de seu tempo e das relações entre educação, economia e sociedade e das formas de ensinar nesse contexto. Dessa forma, o ensino universitário propicia a necessária interface entre as diversas áreas do conhecimento, como também, permite uma formação interdisciplinar, importante para a formação dos professores. Nessa perspectiva, as Licenciaturas rompem com uma visão simplista de que para formar professores basta o domínio do que ensinar “conteúdos específicos” e saber como ensiná-los.

A Resolução do CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002³, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena” – DCNFP, fundamentada no Parecer CNE/CP 09/1999, é a referência oficial para a construção de projetos pedagógicos específicos para as Licenciaturas. Estes documentos apresentam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que apontam para uma reforma na formação de professores e estabelecem diretrizes de organização da matriz curricular, específica para os cursos de Licenciatura, determinando que essa modalidade de formação profissional tenha *terminalidade e integralidade* própria e que esteja em sintonia com o proposto para a Educação Básica. Esses documentos pretendem romper com os modelos de cursos de Licenciatura vigentes até então.

Palma Filho (2004) lembra que as Licenciaturas no Brasil surgem nos anos 30 dentro das antigas Faculdades de Filosofia e tinham como intenção preparar os professores para atuarem no ensino secundário, contudo o que se observava nesse modelo era uma preocupação maior com a formação do pesquisador do que com a formação do docente. De 1930 a 1968, tem-se o modelo conhecido como *esquema 3+1*, onde aqueles que cursaram o Bacharelado podiam, com mais um ano de curso, complementar a segunda graduação na Licenciatura. O autor salienta que os defensores desse modelo consideravam que o essencial na formação dos professores é que esse profissional tivesse grande conhecimento sobre os conteúdos disciplinares de área. Já para os conteúdos pedagógicos não era necessário tanto aprofundamento, podendo ser superficial ou até mesmo desnecessário na formação acadêmica, ou, podendo ser adquirido no próprio exercício da profissão. Geralmente os cursos de Bacharelado eram de três anos, com a possibilidade de cursar mais um de disciplinas pedagógicas, por isso *3 + 1*. Vale lembrar que esse modelo perdurou até recentemente.

Para Diniz-Pereira (2006) as disciplinas pedagógicas, nesse modelo, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo específico sem que houvesse nenhuma articulação entre elas. Assim, os conhecimentos relacionados aos conteúdos de área ficavam sob a responsabilidade dos institutos básicos e os conhecimentos pedagógicos sob a responsabilidade da Faculdade de Educação sem integração entre essas duas instâncias formadoras.

³ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

No final dos anos 60 e início dos anos 70 a legislação educacional sofreu alterações significativas no que se refere aos cursos voltados para a formação de professores. Para formar professores para atuar nas séries finais do antigo primeiro grau (5ª a 8ª séries) foram criadas as Licenciaturas curtas; esse modelo tinha um tempo de integralização mínimo de dois anos, com carga horária mínima de 1200 horas. Para atuar no segundo grau, atual ensino médio, era exigida a Licenciatura plena. Essa poderia ser adquirida com a complementação de mais um ano a partir da Licenciatura curta. Esse modelo de formação sugeria que seria dada mais ênfase no como *ensinar* em detrimento dos conhecimentos específicos de área. Para Palma Filho (2004), na verdade o que se verificou foi um empobrecimento tanto dos conhecimentos disciplinares como dos conteúdos pedagógicos, pois o tempo de formação era insuficiente para garantir uma formação adequada aos professores.

Muitas vezes as mudanças nos cursos de formação de professores induzidas por dispositivos legais, se limitam às alterações e adequações nos seus currículos e não chegam a extrapolar a formalidade, perdurando a justaposição entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos específicos de área. O processo de mudança, na formação dos professores, vai além dos instrumentos legais. Esta perpassa o compromisso de dar aos professores condições dignas de trabalho e uma formação que lhes garanta amplo domínio dos conteúdos técnico-científico-culturais e capacidade crítica para atuar na sociedade de forma transformadora. Importa ressaltar que a prescrição legal não assegura por si só a construção de uma proposta pedagógica em consonância com as necessidades de melhoria na Educação Básica. A orientação legal é uma trilha que deve ser discutida amplamente, no intuito de se construir uma proposta comprometida com uma formação de qualidade para os professores, para não se correr o risco de ter uma alteração nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura que se restrinja apenas aos aspectos legais. Lüdke (1994) destaca que muitas mudanças propostas nos cursos de Licenciaturas são na verdade paliativos um “apagar incêndio” que não reorienta a formação acadêmica dos professores na sua totalidade.

A LDB extinguiu a Licenciatura curta e estipulou que para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é necessário curso de Licenciatura plena, resguardados os direitos daqueles que já se encontravam lecionando e que possuíam aquela formação. Para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, foi admitida a formação em nível médio. Todavia, como já mencionado, nas suas disposições transitórias a LDB sinaliza sua intenção de incentivar

e estimular como mínima uma formação em nível superior para todos os professores, ou seja, para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como na Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial é necessário possuir titulação em curso de Licenciatura. Vale lembrar, que essa matéria foi alvo de muitas interpretações e demandou consultas ao Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – CNE/CEB. A esse respeito, destaca-se o Parecer n. 01/2003 de 19 de fevereiro de 2002, segue o voto do relator aprovado pela CEB.

Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei 9.394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação.

A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda que admita-se, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio. (BRASIL, 2003)

As disposições transitórias não se superpõem às disposições permanentes da lei. Assim, permanece o aspecto legal da formação de professores em nível médio para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em curso de Magistério de nível médio, aspecto que vai de encontro ao proposto pelos movimentos organizados que discutem a formação dos professores da Educação Básica e propõe que essa se dê em nível superior, postergando a formação desses professores nas Universidades, uma aspiração histórica dos educadores e uma importante condição para a melhoria do nível da educação pública do país (FREITAS, 2007).

A pesquisa NOVOS RUMOS DA LICENCIATURA, realizada no período de 1985-1987 sob a coordenação da Profa. Vera Candau, revelou pontos importantes sobre a formação dos professores em cursos de Licenciatura, que se entendem ainda não superados. Esta pesquisa nos lembra que nas Universidades há uma grande preocupação com a produção científica, e que o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação consome maior parte do tempo dos docentes. Candau (1997) levanta a hipótese de que quanto maior for o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, menor é a preocupação com a formação de professores.

Esta realidade vem mais uma vez reforçar a distância da universidade em relação à sociedade, assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, tão freqüentemente presente nas nossas universidades. (CANDAU, 1997, p.35)

3.2. Formação de professores e a constituição das políticas públicas

A formação de professores para atuar na Educação Básica passou a ser um assunto de políticas públicas, desde que a educação deixou de ser responsabilidade exclusiva das famílias e foi se tornando uma função do Estado. Historicamente, na medida em que se ampliava o direito à cidadania, o ensino das séries iniciais foi se universalizando e assim a formação de professores ganhava visibilidade. Nesse contexto, a formação de professores era vista como estratégica para a formação das novas gerações.

Desde o império, a educação faz parte das expectativas de todos os governos brasileiros, contudo não se pode dizer que estas expectativas representassem prioridades (CURY, 2003). Segundo esse autor, a primeira lei brasileira que trata da educação e que pressupunha a formação de professores data de 15 de outubro de 1827. Como se pode observar não são recentes as questões que envolvem as políticas públicas interessadas em formar professores para a Educação Básica.

As mudanças sociais e econômicas resultantes do processo de globalização; o avanço científico e tecnológico; as transformações no mundo do trabalho e as novas formas de trabalho impostas pelo desenvolvimento do capitalismo da atualidade impuseram profundas mudanças na educação e, conseqüentemente, nos processos formativos tanto dos alunos como dos professores. Para Freitas (2002), as atuais políticas públicas de educação e de formação de professores, são conduzidas e orientadas por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. Essas têm o compromisso de se adequarem às transformações no campo da Reestruturação Produtiva⁴. Nesta perspectiva, o que importa é investir na criação de uma nova escola, de um novo aluno e um novo professor, todos prontos para atender às demandas daquele que dita regras, o mercado. A esse respeito Diniz-Pereira (1999) nos lembra que a LDB foi aprovada sob a égide das políticas neoliberais, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a Reforma do Estado, e, sobretudo favorecer o predomínio das regras do mercado para todos os setores da sociedade, inclusive o da educação.

Investir na formação dos professores é uma estratégia que visa atingir aos objetivos de formar novas gerações com novo perfil exigido para o mundo do trabalho e da produção. Assim, políticas públicas e reformas curriculares são

⁴ Ver ANTUNES (2003)

formuladas para preparar os professores e as novas gerações para a nova economia mundial. Surge daí, a necessidade de desenvolver um modelo de formação de professores centrado no modelo das competências (FREITAS, 2002, 2007; MANFREDI, 1998; RAMOS, 2001). Para Gatti (2008), a ênfase dada a esse modelo se situa na necessidade de preparar os indivíduos para serem competitivos social e economicamente em consonância com o ideário hegemônico das duas últimas décadas. Concordando com a autora, Castro (2005) salienta que para sobreviver o capitalismo lança mão de estratégias frente às inúmeras transformações ocorridas na esfera da produção e do mercado, exigindo modificação no perfil profissional dos trabalhadores. Castro (2005) destaca que as transformações no mundo do trabalho passaram a exigir do trabalhador habilidades cognitivas e comportamentais, próprias de serem desenvolvidas na escola. Entre essas habilidades, destaca-se: capacidade de análise e de síntese; criatividade; raciocínio lógico; uso e interpretação de variadas formas de linguagem, além de saber trabalhar em equipe; gerenciar processos; assumir responsabilidades e eleger prioridades. Essas habilidades são necessárias para a adaptação dos jovens no mercado de trabalho. Para a autora:

A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e bem treinada. (CASTRO, 2005, p.471)

Castro (2005) ainda destaca que esse processo (re) significa a teoria do capital humano⁵, e que o desenvolvimento das políticas públicas passou a considerar a educação como foco central para a integração da sociedade aos processos produtivos. Nesse processo, o professor torna-se um agente imprescindível.

Depositar na formação dos professores a confiança de que essa será responsável por mudanças na formação das novas gerações é chamado, por Lessard (2006), de *efeito docente*. O autor destaca que a mão-de-obra docente de melhor qualidade é cada vez mais um assunto de Estado. Para o autor:

[...] os custos sociais, econômicos e políticos da subescolarização ou de uma escolarização inadequada e de má qualidade são altos demais para que não se procure atrair, formar e reter no ensino uma mão-de-obra de qualidade e melhorar as escolas e sua eficácia. Daí o desenvolvimento de políticas neste sentido. (LESSARD, 2006, p.203)

⁵ Segundo Castro (2005) a Teoria do Capital Humano procura explicar o investimento em educação, como potencializadora do aumento da capacidade de trabalho e de produção. Essa teoria se baseia na concepção de que a produtividade do indivíduo depende da sua *quantidade* de capital humano. (p.471)

Essa estratégia se reveste do mito de que um professor qualificado melhorará a qualidade e o nível da Educação Básica e, portanto da qualificação dos futuros trabalhadores. Assim, nessa estratégia o professor também assume a responsabilidade sobre os resultados da formação das novas gerações.

Todavia essa é uma forma simples de se ver a complexidade que envolve o processo de formação dos professores. É importante incorporar no debate sobre a melhoria da qualidade da Educação Básica os aspectos relacionados ao contexto escolar; as condições materiais de trabalho; de carreira e de salário dos professores. Diniz-Pereira (1999) salienta que:

É importante também não esquecer, quando se discute a questão da formação docente, as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vem prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. (Diniz-Pereira, 1999, p. 111)

Mesmo o docente sendo reconhecido como um agente imprescindível e protagonista central no processo de melhoria do nível da educação, este tem seu trabalho e seu saber desconsiderado. Esta contradição representa uma desvalorização e desestímulo para se ingressar no magistério, levando um número cada vez menor de jovens interessados nesta profissão. O reflexo disto é a grande demanda de professores com titulação em curso de Licenciatura para atuar na Educação Básica, como apontado no Censo Escolar (2006) e no Relatório “Escassez de Professores para o Ensino Médio” (2007) e mais recentemente no “Estudo Exploratório do Professor Brasileiro” com base nos resultados do Censo Escolar de 2007.

É indiscutível que melhorar o nível do ensino da população contribui, fortemente, para o desenvolvimento social e econômico do país. O processo de melhoria no ensino está imbricado no processo de valorização do professor, como determinou o PNE.

A política de formação de professores tem seu respaldo na LDB; na Lei 10.171/2001 - Plano Nacional de Educação e mais recentemente, no Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Destaca-se que na LDB a formação de professores

ganhou um título específico “Dos Profissionais da Educação”, o artigo 67 trata da valorização do magistério.

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:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional⁶;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2009, grifo nosso)

Já o Plano Nacional de Educação reserva o capítulo IV para o tema de mesma ordem “*Magistério da Educação Básica*”.

10.1 Diagnóstico

[...] A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem essa, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Esta valorização só pode ser obtida por meio de uma política global do magistério, a qual implica, simultaneamente:

- A formação profissional inicial;
- As condições de trabalho, salário e carreira;
- A formação continuada [...] (BRASIL, 2001)

O Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 destaca que:

Art. 2 São princípios da Política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

Art. 3 São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

V – Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira. (BRASIL, 2009)

⁶ Recentemente foi aprovada a Lei 11.738/2008, que institui o Piso Nacional dos professores das escolas públicas de Educação Básica. O valor do piso nacional foi estipulado em R\$950,00 para uma jornada de 40 horas semanais de trabalho. Vale lembrar que cinco Estados brasileiros, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, ajuizaram Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a lei mencionada.

Verifica-se, no discurso oficial a preocupação com a formação dos professores, com sua valorização e com a melhoria das suas condições de trabalho, o que não implica necessariamente em atendimento pleno a essas questões, nem tão pouco em prioridade. Nesse sentido Oliveira (2005) destaca que:

[...] os governos assumem que a atuação dos professores é um dos elementos chaves 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, 2005, p.30)

Ações governamentais nas esferas Federal, Municipal e Estadual são constituídas na tentativa de assegurar aos professores sua qualificação formal. Mesmo reconhecendo a importância dessas ações é indispensável que as políticas públicas voltadas para a valorização desses profissionais incluam nas suas discussões questões que extrapolam a titulação e que vão em direção de ações comprometidas com uma formação profissional para os professores em uma perspectiva de qualidade social. Para Freitas (2007) uma política pública voltada para a valorização dos professores requer pensar no magistério como profissão, como carreira que deve estruturar-se tendo como *parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas do nosso povo e com a qualidade histórica de nossa escola.* (p.2)

Segundo Freitas (2007) a constituição das políticas públicas de formação de professores para atuar na educação básica com formação adequada não é um problema *conjuntural*, nem *emergencial*, trata-se de um problema *estrutural e crônico*. A autora salienta que os recursos destinados ao aprimoramento dos cursos de Licenciatura não são suficientes para a melhoria dessa modalidade profissional. Aliado a esse contexto, o acesso ao ensino superior nos cursos de Licenciaturas para aqueles que tiveram uma Educação Básica deficiente tem sido por meio de projetos como o Programa Universidade para Todos – PROUNI, a autora adverte que muitas vezes esse acesso se dá em instituições e cursos de qualidade nem sempre desejável. Esse acesso ainda pode se dar em programas de EAD. Assim, o acolhimento massivo dos jovens, em cursos de Licenciatura em Universidades públicas vai deixando de ser prioridade, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.

Freitas (2007) afirma que a política atual de formação de professores se organiza em duas grandes linhas a primeira se desenvolve tendo a concepção de formação em serviço como formação continuada, direcionada aos professores em

serviço na Educação Básica; dentro dessa perspectiva está o Pró-Licenciatura; a segunda é a institucionalização da formação superior em programas de EAD, com forte utilização das novas tecnologias da informação e comunicação; destaca-se nesse contexto a criação da Universidade Aberta do Brasil, na qual a formação dos professores é deslocada da Universidade para os polos municipais de ensino.

A formação inicial em curso de Licenciatura com características de formação continuada tem se apresentado, segundo Gatti (2008), como uma modalidade de cursos especiais implementada pelas políticas públicas para atender aqueles professores em serviço, já atuando em sala de aula, e sem a titulação adequada para esse exercício. Essa deveria ser oferecida nos cursos regulares de Licenciatura, mas é oferecida como um complemento de sua formação. Para a autora.

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites e cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p.57)

Nesse contexto da falta de professores e da necessidade de habilitar os professores que se encontram em serviço é que surgem políticas públicas de formação de professores que vêm a EAD como alternativa para a oferta de cursos de Licenciatura. Cabe destacar, ainda, que a utilização da Educação a Distância voltada para cursos de formação de professores também está prevista nas disposições transitórias da LDB no inciso III, parágrafo 3º do artigo 87, *realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.*

As contribuições dos autores e os aspectos legais que envolvem a constituição das políticas públicas de formação de professores sustentaram nosso estudo sobre uma política pública de formação de professores, o *Pró-Licenciatura*, que é um programa que visa oferecer curso de Licenciatura para os professores em serviço nas

séries finais do Ensino Fundamental e Médio que não possuem titulação na área onde estão atuando; essa oferta se dá pela modalidade a distância.

3.3. Educação a distância na formação de professores da Educação Básica

Conceitos, aspectos históricos e legais de Educação a Distância

A EAD tem sido utilizada cada vez mais, tanto na oferta de cursos abertos como nos cursos formais e também de forma complementar na educação presencial. Essa modalidade educacional foi reconhecida legalmente no Brasil pela LDB no seu artigo 80. *O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.* Essa regulamentação desencadeou uma expansão dessa modalidade nos diferentes níveis educacionais, em especial, na educação superior, que levou o poder público a editar uma série de documentos norteadores, necessários para normalizar essa modalidade educacional. Entre esses documentos têm-se leis, decretos, resoluções, portarias e um Referencial de Qualidade para os cursos ofertados nessa modalidade. Esse último não tem força de lei, contudo é uma referência importante para a criação de cursos superiores a distância.

A TAB. 5 mostra o número de cursos superiores a distância no Brasil nos anos 2000 e 2007, o que confirma a expansão dessa modalidade.

TABELA 5 - Cursos de Graduação a distância no Brasil nos anos 2000 e 2007

Ano	Número de Cursos Graduação	Número de Cursos Graduação Formação de professores
2000	07	07
2007	401	206

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior 2000 e 2007⁷

Observou-se nos Censos da Educação Superior (2000 e 2007) que o número de alunos matriculados nos cursos de graduação a distância acompanhou a

⁷ O Censo da Educação Superior do ano de 2008 ainda não foi disponibilizado no *site* do MEC uma vez que esse se encontra em fase de coleta de dados nas instituições de ensino superior, o que pode significar um aumento ainda maior no número de cursos de graduação a distância para formação de professores, tendo em vista que no ano de 2008 diversos cursos de graduação se iniciaram no âmbito do Pró-Licenciatura e da UAB no país, como exemplo citamos a UFMG onde 4 cursos a distância se iniciaram em 2008 sendo 3 de Licenciaturas.

expansão da oferta. Em 2000 tinham-se 1602 alunos matriculados em cursos de graduação a distância, e em 2007, esse número subiu para 369.766. Esse crescimento da EAD pode estar atrelado ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e, sobretudo pelo advento da *internet*, associados à necessidade de acesso ao ensino superior da população brasileira. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer a trajetória dessa modalidade para compreendermos suas potencialidades e seus limites. Para isso, recorreremos à literatura e a legislação educacional que trata do tema Educação a Distância.

A EAD tem uma longa história de experiências exitosas e outras de resultados não satisfatórios. Pode-se afirmar que desde o final do século XVIII a EAD se desenvolveu, sobretudo, com a utilização de cartas, ou ensino por correspondência. Desde a metade do século XIX até os dias atuais, observa-se um grande desenvolvimento dessa modalidade educacional, em virtude do aperfeiçoamento dos serviços de correios; melhoria dos meios de transporte e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que contribuíram para a expansão da EAD em diversos países, provocando um aumento no número de instituições e de cursos a distância que conseqüentemente elevou o número de alunos interessados em utilizar essa estratégia para se instruírem (NUNES, 1993-1994).

Para Belloni (2001), o desenvolvimento tecnológico influencia no desenvolvimento da EAD, permitindo o que se chama hoje de gerações da EAD. Pode-se dizer que há pelo menos três gerações de EAD. A **primeira geração** foi influenciada pelo desenvolvimento da imprensa e dos meios de transporte, que levou ao desenvolvimento de serviços postais de valor acessível e confiável. Nessa fase a interação entre professores e alunos era esparsa e lenta, limitada aos encontros presenciais previstos para realização dos exames. O modelo da **segunda geração** iniciado a partir dos anos 60, integra material impresso aos meios de comunicação audiovisuais, como rádio, televisão, cassete e, em certa medida, computadores. A **terceira geração** surge nos anos 90, com o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação. Nessa fase são integrados todos os meios utilizados nas gerações anteriores mais os novos, como os programas interativos informatizados, bancos de dados, listas de discussões, *sites*, *email*, *blogs*, *CD-ROMs* etc. Para Belloni (2001), nas duas primeiras gerações da EAD, a interação entre o professor e aluno é menor, já na terceira geração as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação possibilitam maior interação entre professores e alunos.

Para Saraiva (1996), foram utilizadas desde a antiguidade formas de comunicação a distância, por meio de mensagens escritas, com intenção de provocar aprendizagem em discípulos. Segundo a autora o marco da EAD como estratégia de ensino se dá no ano de 1728, quando foi publicado um anúncio no jornal *Gazeta de Boston*, que oferecia a possibilidade de se aprender a *arte* da taquigrafia por meio de lições enviadas à casa dos interessados.

Segundo os estudos de Saraiva (1996), o desenvolvimento de ações institucionalizadas de EAD teve início a partir da metade do século XIX. O QUADRO 5 apresenta os registros dos percursos da EAD.

QUADRO 5 - Ações de Educação a Distância século XIX

Ano	País/Cidade	Ação	Responsável(is)
1856	Alemanha/Berlim	Escola de línguas por correspondência	Charles Toussaint e Gustavo Langenscheidt
1873	Estados Unidos - Boston	Fundação da Society to Encourage Study at Home	Anna Eliot Ticknor
1891	Estados Unidos - Pennsylvania	Curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração – Internacional Correspondence Institute	Thomas J. Foster
1891	Estados Unidos	Aprovação de proposta de cursos de extensão universitária por correspondência	Universidade de Wisconsin
1892	Estados Unidos	Criação da Divisão de Ensino por correspondência	Universidade de Chicago
1894/1895	Estados Unidos	Preparação para o “Certificate Teacher’s Examination”, por correspondência	Wolsey Hall
1898	Suécia	Cursos por correspondência	Instituto Hermod – Hans Hermod

Fonte: SARAIVA (1996)

Inicialmente as instituições ofereciam cursos por correspondência, onde os temas abordados estavam vinculados a ofícios de pouco valor acadêmico. Nessa perspectiva, Litwin (2001) ressalta que, essa origem possivelmente tenha fixado uma apreciação negativa de muitas propostas de EAD. Também o fato dessa modalidade atender a uma demanda de interessados em uma segunda oportunidade para concluir o ensino básico não evitou essa depreciação.

Nos anos 60, com o surgimento de Universidades a distância que competiam com as Universidades presenciais, é que foi possível superar os preconceitos sobre a EAD. A criação da *Open University*, ou, Universidade Aberta da Grã-Bretanha, propiciou a oferta de cursos na modalidade a distância com qualidade, utilizando-se, para isso, de meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras Universidades convencionais, o que permitiu aos egressos desses cursos competirem por postos de trabalho com os graduados nas Universidades convencionais (LITWIN, 2001).

Ainda sob a predominância do modelo fordista de produção, no final dos anos 70, muitos países como Inglaterra, Alemanha e Espanha criaram Universidades públicas a distância. Essas instituições foram estruturadas para atender a um grande contingente de alunos trabalhadores. Com a finalidade de qualificar esses trabalhadores para lidarem com as inovações tecnológicas das empresas capitalistas, a EAD se mostrava, naquela época, mais econômica e ligeira. O modelo fordista de produção foi incorporado ao processo pedagógico instituído por Universidades daqueles países criando, assim, as *fabricas de ensinar* (PRETI, 2005). Apesar desse modelo, o autor ainda ressalta que, os programas e cursos eram oferecidos de forma padronizada, por meio de processos industrializados de ensino, onde o material didático e todo o suporte da instituição eram disponibilizados ao mesmo tempo para milhares de estudantes.

Na mesma direção, Beloni (2001) apresenta a compreensão da EAD diante dos modelos de produção fordista e pós-fordista, que influenciaram tanto na elaboração dos modelos teóricos quanto nas políticas e práticas de EAD, especialmente no que se relaciona à organização do trabalho acadêmico e à produção de materiais pedagógicos. Segundo a autora, as análises sobre EAD de Otto Peters, reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos 70, e grande especialista em EAD, se baseiam, sobretudo, em comparações e analogias com a produção industrial de bens e serviços. Para aquele autor, a EAD é uma forma industrial de educação, onde o processo de ensino que se dá nessa modalidade se assemelha ao processo industrial de trabalho presente no modelo de produção fordista. Assim, o autor identifica três princípios daquele modelo que são importantes para a compreensão da EAD: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa.

No Brasil a EAD, como em outros países, também é impulsionada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação. Saraiva (1996) destaca que passamos

pelo ensino por correspondência; pela transmissão radiofônica e televisiva; pela informática e por processos de utilização conjugada dos meios. Para a autora, não importa qual tecnologia adotada na EAD, desde que a intenção seja sempre educativa. Nunes (1993-1994), em consonância com a autora, destaca que:

No Brasil, desde a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso (Guaranys; Castro, 1979, 18). Entretanto, em nossa cultura chama a atenção um traço constante nessa área: descontinuidade dos projetos, principalmente os governamentais. (NUNES, 1993-1994)

A descontinuidade a que se referiu Nunes (1993-1994), não fortalece essa modalidade e ainda traz desconfiança aos novos projetos de EAD, dando a essa modalidade a percepção de ensino de menor prestígio ou de qualidade duvidosa, o que pressupõe a necessidade de revisão das estratégias utilizadas nos projetos e ações públicas já constituídas de EAD.

Considera-se, como marco inicial da EAD no Brasil, a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, onde era utilizada a radiofusão com o intuito de ampliar o acesso à educação. A partir dos anos 60, foi criado na estrutura do MEC o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), que tinha como competência coordenar e apoiar as ações de teleducação no Brasil. Em 1992, foi criada, também, no âmbito do MEC a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, que a partir de 1995, passou a ser denominada Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC.

Para Saraiva (1996), a partir dos anos 60, vários projetos de EAD organizados tanto pela iniciativa privada como pela iniciativa pública foram implementados no Brasil. O grande número de pessoas atendidas nesses projetos permite inferir o potencial que a EAD pode assumir para aqueles que necessitam de espaços e tempos diferenciados para sua formação. O QUADRO 6 mostra alguns números de alunos atendidos pela EAD.

Destaca-se aqui, que a primeira experiência de curso de graduação na modalidade a distância no Brasil foi de formação de professores, oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso em 1995. Trata-se do curso “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância”; esse curso destinava-se a formação de professores em serviço da rede pública da região norte do Estado do Mato Grosso. A primeira turma formou-se em 1999. Após essa data, o curso passou a ser oferecido para todo o Estado do Mato Grosso e também para outros Estados, em

parceria com Universidades públicas, entre elas, Universidade Federal de Ouro Preto (2000), Universidade Estadual de Maringá (1999), Universidade Federal do Espírito Santo (2000) e Universidade Estadual do Maranhão (2002), (PRETI, 2005).

QUADRO 6 - Cursos de EAD no Brasil em números de alunos atendidos

Programas/Ações EAD no Brasil	Início /Ano	Números de alunos
Televisão Educativa TVE – Maranhão	1969	Em 1995 foram atendidos 41.573 alunos
Televisão Educativa TVE – Ceará	1974	Em 1995 foram atendidos 195.559 alunos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	1976	Em 1995 foram atendidos 2.000.000 alunos
Associação Brasileira de Tecnologia Educacional	Década de 80	Desde a fundação - 30.000 alunos
Universidade de Brasília – UNB	1979	Desde a fundação - 50.000 alunos
Centro Educacional de Niterói	1979	Em 1995 foram atendidos 20.000 alunos
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI	1993	Desde a fundação - 16.000 alunos

Fonte: Saraiva (1996)

Durante muito tempo, a distância geográfica definiu a modalidade Educação a Distância, isso se deve ao fato da EAD ser utilizada, principalmente, para o atendimento das necessidades educacionais de populações isoladas dos centros urbanos e dispersas geograficamente. Certamente a distância é um dos fatores que impõe a necessidade de desenvolvimento da EAD, todavia não é a única. Outros fatores estão associados à necessidade de se pensar em sistemas de EAD mais eficazes e ao alcance daqueles que vêm nessa modalidade uma possibilidade de formação e de acesso ao conhecimento.

Desta forma, Nunes (1993-1994) e Belloni (2001) destacam a difícil tarefa de conceituar a EAD. Para os autores, inicialmente a EAD foi conceituada por aquilo que ela não era, ou seja, era mais fácil conceituar a EAD por aquilo que ela não representava, tendo como parâmetro a comparação com a educação presencial ou ensino convencional. Os autores ainda lembram que há certa confusão entre o conceito de educação aberta e educação a distância. A educação aberta pode ocorrer tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. O que a diferencia da EAD é a não exigência de escolaridade para o ingresso, e a possibilidade de o aluno ser o responsável pela

organização de seu currículo. Assim, neste modelo, o processo de aprendizagem se dá a partir da necessidade do aluno, ou seja, é livre no espaço, no tempo e no seu ritmo.

A EAD consiste na mediatização das relações entre professores e alunos, onde, os professores ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham (LITWIN, 2001).

A legislação educacional no Brasil também se preocupou em definir a EAD. O Decreto Nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005, caracterizou 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)

Para Moran (S/D), a educação a distância é o processo de ensino e aprendizagem mediada pelas tecnologias, onde pode haver separação física e/ou temporal entre professores e alunos.

É possível perceber, na literatura, uma diversidade de definições para EAD, todavia, há pontos em comum nos conceitos apresentados pelos autores. Um parâmetro comum observado na literatura é a distância, que é entendida em termos de espaço (BELLONI, 2001).

Para Aretio (2001) no conjunto das definições de EAD pode-se observar que os conceitos apresentam traços comuns, entre eles estão;

- *Separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;*
- *Utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos;*
- *Aprendizagem individual;*
- *Apoio de uma organização de caráter tutorial;*
- *Comunicação bidirecional (ARETIO, 2001, p.28).*

Nesse sentido o que se observa é que a EAD implica em um processo educativo sistematizado e organizado que exige dupla via de comunicação, com a utilização de meios e multimeios para garantir a integração entre os envolvidos. A definição e escolha dos meios a serem utilizados no processo de ensino pela EAD consistem em conhecimento do público a ser alcançado, como também de uma avaliação dos custos operacionais e, principalmente, da eficiência de transmissão, recepção, transformação e criação do processo educativo.

Sendo a EAD apontada como uma importante modalidade educacional, percebe-se o interesse das políticas públicas em utilizar-se dessa modalidade para propor programas de formação de professores a distância, para aqueles

que não possuem titulação e/ou para aqueles que desejam uma segunda formação em curso de Licenciatura. O objetivo dessas políticas é melhorar o nível educacional da população brasileira. Importa mencionar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, recente política que se insere no contexto mencionado.

Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. (BRASIL, 2009 – grifo nosso)

3.4. Programas públicos de formação de professores a distância

No contexto da formação inicial e em serviço dos professores, a modalidade a distância tem sido utilizada para garantir aos professores uma formação em nível superior, conforme previsto na LDB e nas metas do PNE. A Educação a Distância tem sido apontada, por muitos, como alternativa para se obter formação, atualização e capacitação profissional, não só dos professores, mas dos profissionais em geral. Esta modalidade vem sendo favorecida pelo avanço das Tecnologias de Comunicação e Informação – TIC.

É inegável que as TIC favorecem o crescimento da EAD, mas o aparato tecnológico, por si só, não é garantia de boa formação, segundo Litwin (2001, p.13).

A educação a distância implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos, isto significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham. (LITWIN, p.13)

Para esta autora, a eficiência da EAD depende do envolvimento e comprometimento daqueles responsáveis pela construção do programa de educação a distância e não somente das TIC. A autora ressalta que, por trás de muitos programas de

EAD estão docentes engajados em pesquisas de seu campo de atuação, que manifestam verdadeira preocupação em alimentar e favorecer o processo de aprendizagem dos alunos nesta modalidade. Estes aspectos, se levados a efeito na EAD, podem permitir que a formação inicial e permanente deixe de ser uma utopia para aqueles que necessitam de flexibilidade de tempo e espaço para se capacitarem e se atualizarem.

O discurso mercadológico, que se baseia na “falta de tempo”, imposta pela sociedade moderna aos indivíduos, pode seduzir àqueles que vêem nesta modalidade de ensino uma possibilidade para a sua formação. Contudo, não se trata de falta de tempo. A escolha pela EAD não pode ser orientada por esta questão, uma vez que sem tempo para se dedicar à formação e aos estudos, nem o ensino presencial, muito menos a EAD serão eficientes. Este ponto precisa ser amplamente discutido e questionado nas políticas públicas que privilegiam a EAD para a formação de professores em serviço. Afinal, para conseguir uma remuneração digna, os professores se submetem a uma jornada extensa de trabalho, dificultando, com isso, a dedicação de tempo para a sua formação. É preciso reconhecer que estes profissionais são trabalhadores e requerem uma estrutura de capacitação diferenciada e sobretudo, condições materiais para sua formação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas que pretendem fazer da EAD uma alternativa para formação de professores em serviço precisam considerar o binômio trabalho-educação como ponto imprescindível para alcançar a qualidade na formação dos professores. Não basta oferecer uma formação aligeirada em nível superior, urge reconhecer de fato, e não só no discurso legal, que os professores são indispensáveis no processo de formação das novas gerações. Do contrário, estes profissionais estarão submetidos a condições desiguais de formação e correrão os riscos de obterem apenas uma certificação, ou uma formação aligeirada, sem o compromisso com o domínio dos conhecimentos necessários à prática docente que lhes permitam atuar como agentes de transformação da sociedade. (FREITAS, 2007).

Belloni (2003) em sua obra *Educação a Distância* contribui para a análise das grandes questões que envolvem a EAD, neste sentido a autora ressalta que:

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (BELLONI, 2003, p. 45)

Kenski (2003) ressalta que, os discursos que se baseiam nos projetos de EAD que atenderam um grande número de pessoas, mas que não tiveram o compromisso de apontar os reais resultados destes projetos, não se configuram como fator de fortalecimento desta modalidade, nem servem para reorientar os projetos governamentais em EAD. A visão mercadológica da EAD, que oferece aos indivíduos uma formação acrítica, só reforça as desigualdades já impostas pela sociedade capitalista. A autora salienta que há outras formas de pensar a EAD de qualidade, que podem promover a formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade de forma crítica e transformadora.

Neste contexto, Neder (2006) aponta que a EAD pode ser uma alternativa para a formação dos professores em serviço que não possuem titulação mínima. Para a autora, os projetos de formação de professores na modalidade a distância devem considerar a concepção crítica da educação. Esta concepção tem a escola como instituição social com possibilidades de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Para esta autora:

A escola tem uma especificidade sóciopolítico-pedagógica, na medida em que tem sob sua responsabilidade o desenvolvimento de um projeto educativo que contribua para que seus alunos, obtenham o domínio de certos conteúdos básicos, ampliem seus horizontes culturais, com elevação de seu grau de consciência em relação ao seu papel e responsabilidade no contexto da construção de uma sociedade mais inclusiva. (NEDER, 2006, p. 81)

Ainda segundo Neder (2005), a EAD exige diálogo e interação dos sujeitos da ação educativa no processo construção do conhecimento. Na EAD o paradigma tradicional se desloca do ensino para a aprendizagem do aluno. A autonomia da aprendizagem passa a ser um ideal da ação educativa, nesta perspectiva o aluno torna-se sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, diferente da forma tradicional de ensino que privilegia a transmissão passiva do conhecimento.

Como são de interesse desse trabalho as ações de EAD destinadas à formação de professores da Educação Básica, destacamos os principais projetos públicos que se inserem nessa perspectiva nos últimos anos. O programa Um Salto para o Futuro (1991); TV Escola (1996); Programa de Formação para professores em exercício (Proformação – 1999); Programa Nacional de Informática – ProInfo (1997); Mídias na Educação (2005); Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil – Pró-Infantil, (2005); Pró-Letramento (2007); Gestar II (2008); Pró-Licenciatura (2005) e Universidade Aberta do Brasil – UAB (2005), esse

último não é especificamente voltado para a formação de professores, todavia tem como objetivo oferecer prioritariamente cursos de formação inicial e continuada de professores⁸. Como pode ser observado, é grande número de projetos públicos que utilizam a EAD para a formação de professores. A seguir apresentam-se as características gerais do Pró-Licenciatura, programa que foi objeto de análise dessa investigação.

3.5. O Pró-Licenciatura – Programa de formação inicial de professores em exercício e a distância

Nesta pesquisa optou-se por investigar um curso que se insere dentro de programa oficial de formação de professores em serviço e a distância – Pró-Licenciatura, que se encontra dentro de uma política nacional de formação de professores. Cabe destacar que o Pró-Licenciatura foi uma iniciativa do Ministério da Educação por meio da articulação das Secretarias de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância. Segundo Franco (2006), o Pró-Licenciatura possui duas fases: Pró-Licenciatura I e Pró-Licenciatura II.

A primeira fase do Pró-Licenciatura, orientada pelo Edital 01/2005 previa a oferta em parceria com instituições públicas de ensino superior, de cursos de formação de professores nas áreas onde se verificava maior carência destes profissionais, áreas como Física, Química, Biologia, Matemática, Pedagogia (anos iniciais), Educação Infantil, Jovens e Adultos e Educação Especial. A segunda fase orientada pela Resolução FNDE/CD/n.34/2005, estipulou a oferta de cursos de Licenciaturas para atender aos professores em exercício nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Nesta fase foi ampliada a possibilidade de parceria com as instituições de ensino superior comunitárias e de caráter confessional, além das Instituições Públicas de Ensino Superior- IPES. No edital exigia-se das Instituições de Ensino Superior – IES, interessadas em submeter projetos, que tivessem ampla experiência em cursos de formação de professores, inclusive que essas tivessem curso

⁸ O Decreto n. 5800 de 8 de junho de 2008 institui o Sistema da Universidade Aberta do Brasil com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas em nível superior no país. O Artigo 1 do decreto explicita quais os objetivos da UAB. Destaca-se o inciso I desse artigo: *I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;*

de Licenciatura presencial equivalente ao curso de Licenciatura a distância proposto, com alunos regularmente matriculado e com pelo menos uma turma diplomada. Tem-se que essa exigência se configura em uma condição importante para o desenvolvimento de um curso de Licenciatura via EAD, mesmo reconhecendo que um curso de EAD tem suas especificidades. O QUADRO 7 apresenta as características das fases do Pró-Licenciatura.

QUADRO 7 - Fases do Programa Pró-Licenciatura

Fases	Público	Nível de ensino a ser atendido	Parcerias
Fase I 2004	Geral sem titulação em nível superior – Licenciatura	Educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio	MEC/Instituições públicas de ensino superior
Fase II 2005	Professores em serviço, na rede pública, sem titulação em nível superior – Licenciatura	Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	MEC/Instituições de ensino superior públicas, comunitárias e de caráter confessional

Fonte: MEC/SEB/SEED e FRANCO (2006)

O curso investigado se insere na fase II do Pró-Licenciatura. O Pró-Licenciatura, na sua segunda fase, foi regulamentado pela Resolução/CD/FNDE n.34, de 9 de agosto de 2005. Esse documento estabeleceu critérios para apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de Licenciatura a distância para professores em serviço nas redes públicas nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio. Essa política pública vai ao encontro de um dos objetivos do PNE que é atingir até 2010 o percentual de 70% dos professores da EB com formação específica de nível superior; considera ainda dados do Censo Escolar que apontam um grande número de professores exercendo suas funções sem titulação mínima exigida.

O objetivo do Pró-Licenciatura era ofertar cursos de Licenciatura na modalidade a distância, que tenham tempo de duração igual ou maior aos cursos de Licenciaturas dos cursos presenciais. As IES que se interessaram em participar do programa submeteram projetos de cursos de Licenciaturas nas disciplinas que compõem a Base Nacional dos Currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os participantes do programa são a SEB/MEC e SEED/MEC; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, parceiras na implementação dos cursos, que formalizaram sua

participação por meio de Declaração de Compromisso e as Instituições de Ensino Superior que preencheram as condições exigidas

O processo seletivo dos projetos pedagógicos dos cursos aconteceu em duas etapas. A primeira foi a avaliação das IES que submeteram projetos, no sentido de verificar a elegibilidade dessas instituições. Competia à Comissão de Elegibilidade acompanhar esse processo. A segunda etapa constituiu em seleção e aprovação dos projetos pedagógicos dos cursos, de competência da Comissão de Seleção e Julgamento. Ambas as comissões foram designadas formalmente pela Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância do MEC. As IES, depois de aprovados seus projetos, receberam, mediante convênios, os recursos do orçamento do MEC. Esses recursos podem ser aplicados das seguintes formas: nas despesas de custeio com produção, reprodução e distribuição de material didático, material de consumo, softwares, serviços de terceiros, hospedagem, alimentação e passagens; e para investimentos de capital: aquisição de equipamentos e de material permanente que serão usados no desenvolvimento dos cursos.

O Pró-Licenciatura contou com um documento que orientava a construção dos projetos pedagógicos dos cursos que se inseriam no programa. Esse documento denominado Propostas Conceituais e Metodológicas do Pró-Licenciatura, destaca na sua apresentação a preocupação com a valorização da escola e do magistério, entendendo que esses são fundamentais para o processo de melhoria da educação brasileira. No documento estão destacados os alicerces das ações do programa.

1. a formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;
2. a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola,
4. a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e a cultura locais;
5. a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;
6. o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. (Proposta Conceituais e Metodológicas do Pró-Licenciatura, 2005)

O Pró-Licenciatura tinha como ação central a formação inicial dos professores. Desta forma foram chamadas as IES para participar da concepção e da execução dos cursos a serem oferecidos, pois cabe às IES oferecerem formação inicial em nível superior aos professores, segundo consta no documento retromencionado. As IES também se configuram em parceiras para o desenvolvimento dos processos de

formação continuada que poderiam ser criados como ações complementares do Pró-Licenciatura.

As diretrizes metodológicas e pedagógicas do Pró-Licenciatura tinha como intenção se estruturar para que os professores mantivessem suas atividades na escola, como também reconhecer a atuação profissional dos cursistas no andamento do curso, no sentido oportunizar uma reflexão sobre sua prática. Ainda tinha a intenção de propor ações que pudessem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores-cursistas, destacam-se entre essas ações: presença do tutor na escola onde atuam os professores, criação de rede de socialização permanente onde cursistas, professores, pesquisadores e tutores pudessem vivenciar trocas de experiências; propiciar a inclusão digital dos professores para que esses sejam proficientes nos códigos e linguagem das tecnologias da informação e comunicação.

Dentre os objetivos do programa, previa-se que a escola seria o foco do investimento na formação do docente, no sentido de tornar real a melhoria na qualidade do ensino oferecido nas escolas das redes públicas.

No que se refere à avaliação do programa, previa-se uma equipe de acompanhamento dos cursos, onde se incluía um diagnóstico inicial do conhecimento dos cursistas sobre os conteúdos que trabalha, sobre temas educacionais e sobre sua capacidade de expressão escrita e compreensão de textos, como também do conhecimento dos alunos onde os cursistas atuam.

O Pró-Licenciatura previa a remuneração dos professores (formadores), tutores por meio de bolsas. Para os cursistas também havia o pagamento de bolsa no valor de R\$100,00. Uma das exigências para o cursista receber a bolsa era estar atuando há pelo menos um ano como professor nas séries finais do ensino fundamental e/ou médio e não possuir titulação na área de atuação. Procurou-se conhecer se os alunos do Polo PRN-MG recebiam aquela bolsa e foi possível constatar que apenas 8 cursistas recebiam esse recurso.

Vale destacar que, o Pró-Licenciatura pretendia ser um programa público de formação de professores de referência, contudo no que foi possível observar o programa não tem previsão de continuidade no que se refere a novos cursos. Ao lado disso o Decreto 5800 de 8 de junho de 2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil coloca como primeiro objetivo oferecer, *prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica*. Dessa forma pode-se entender que o Pró-Licenciatura é uma política que vem sendo

substituída pela UAB. Inclusive, foi possível observar atualmente, conforme o *site* do MEC, que o Pró-Licenciatura está sendo desenvolvido no âmbito da UAB, que hoje conta com 783⁹ polos, incluindo polos do Pró-Licenciatura, em todas as regiões do Brasil. O número de cursos de Licenciatura oferecidos é de 330, incluindo os cursos do Pró-Licenciatura. Com o intuito de esclarecer melhor a transmissão do Pró-Licenciatura para a UAB foi feito contato telefônico com o órgão responsável pela coordenação do Pró-Licenciatura na CAPES para que pudéssemos obter respostas quanto continuidade do programa, infelizmente não foi possível obter documentos que explicitassem os critérios dessa transmissão. A informação que foi possível obter foi que a equipe do Pró-Licenciatura ainda se mantinha para dar continuidade aos projetos em andamento, todavia essa agora se inseria no âmbito da UAB.

Freitas (2007) lembra que a institucionalização de programas de educação a distância tem sido o centro da política pública de formação de professores. Essa autora reconhece que a oferta de cursos e programas de educação superior a distância sob a responsabilidade de IES públicas, em articulação com os Polos presenciais de ensino, representa uma importante ação para romper com os cursos de formação de professores a distância e de curta duração de caráter mercadológico que até pouco tempo perduraram no Brasil. Contudo a autora adverte que os programas públicos de formação de professores a distância representa uma grande contradição, uma vez que o desenvolvimento e a priorização da EAD para formação de professores vem ocorrendo em detrimento de investimento nas Licenciaturas nas universidades, que estão envolvidas em processos de reformulação de seus cursos de Licenciatura desde a aprovação das DCNFP. E ainda, lembra que os programas de formação de professores a distância tem sido ancorados nos processos das práticas e dos conteúdos escolares, ou seja, organizados a partir do trabalho pedagógico dos professores e dos conteúdos específicos do ensino, em detrimento de uma formação intelectual e política, essenciais para a construção de um projeto social emancipador. Com isso corre-se o risco de se ter um aligeiramento da formação inicial dos professores da Educação Básica (FREITAS, 2007).

⁹ Consulta no *site* da CAPES em 03/09/2009

4. Análise e interpretação de dados da pesquisa

A classificação, análise e interpretação dos dados envolveu a leitura repetida das transcrições das entrevistas no sentido de capturar e apreender as ideias centrais transmitidas pelos sujeitos entrevistados, bem como observar os aspectos que fossem mais relevantes para a pesquisa, considerando o referencial teórico utilizado. Assim, foram extraídas partes das falas dos entrevistados, bem como dos registros feitos nas observações e dos documentos relacionados ao curso e à temática sobre formação de professores. O QUADRO 8, na página seguinte, apresenta os objetivos da pesquisa bem como a correlação entre esses e as perguntas da investigação e os instrumentos utilizadas para responder às questões da pesquisa.

4.1. O curso investigado - Ciências Biológicas a distância da UFMG

Segundo consta no Projeto Pedagógico, o curso está organizado para que desde o início os cursistas tenham contato com os conhecimentos relacionados a biologia e a profissão docente, conforme orienta as DCNFP. Os conteúdos de biologia são estruturados ao longo do curso indo de abordagens macro ambientais para uma compreensão das bases da vida (organização curricular, bioquímica, sistêmica e suas metodologias específicas), junto a esses conteúdos estão àqueles imprescindíveis para uma formação contextualizada dos professores.

O curso se organiza em ambientes de aprendizagem virtuais e presenciais. O ambiente virtual utilizado é o *Moodle* e os presenciais são os polos e a UFMG, espaços onde é oportunizada aos alunos a construção do seu conhecimento. Nos polos estão disponibilizados laboratório de informática com acesso a *internet*; equipamentos multimídia; laboratórios exclusivos para o curso de Biologia; biblioteca com acervo para consulta e empréstimo e uma estrutura administrativa, imagens desses espaços podem ser visualizadas no APÊNDICE VIII.

QUADRO 8 - Correlação entre os objetivos e as perguntas da pesquisa

OBJETIVO GERAL: ANALISAR PROCESSOS FORMATIVOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA	OBJETIVO ESPECÍFICO	PERGUNTAS DA PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PERGUNTAS ENTREVISTA
	Identificar o perfil dos cursistas do curso de CB a distância da UFMG – Turma da Região Norte de Minas Gerais	Quem é o cursista do polo investigado? (Região Norte de Minas Gerais)	Questionário e entrevistas	Questionário Entrevista Item: Dados dos cursistas
	Conhecer a percepção dos cursistas e dos formadores sobre o conceito formação inicial e em serviço.	O que os formadores e os cursistas sabem sobre formação inicial e em serviço?	Entrevista	(C e F) Você pode me dizer o que você entende sobre formação inicial e em serviço?
	Conhecer, na perspectiva dos cursistas, quais as contribuições do curso nas suas práticas pedagógicas.	O curso de CB contribui para revigorar a prática pedagógica dos professores cursistas?	Entrevista e observação nos ambientes de aprendizagem	(C) Ao ingressar em curso de Licenciatura você percebeu que pode ampliar seus conhecimentos sobre sua prática pedagógica e sobre os conhecimentos da Biologia?
	Observar se há articulação entre o curso e o conhecimento profissional dos cursistas.	O projeto pedagógico e o desenvolvimento do curso propiciam alguma articulação com a prática pedagógica dos cursistas?	Entrevista e observação nos ambientes de aprendizagem e análise documental	(C) Você percebe alguma relação entre o curso que você está participando e sua prática, como professor? (C) Você pode me dizer se o curso de CB proporciona uma formação adequada? (F) O curso se articula com a realidade profissional dos professores/cursistas?
	Observar se os ambientes de aprendizagem do curso contribuem para a interação dos cursistas e formadores.	Os ambientes de aprendizagem do curso permitem interação entre os envolvidos no curso? (alunos, professores, tutores e instituição)	Entrevista e observação nos ambientes de aprendizagem	(C) Como você percebe o diálogo (interação) entre os envolvidos no curso?
	Conhecer, na perspectiva dos cursistas e formadores, o que seria para eles um bom programa público de formação de professores.	Qual a percepção dos cursistas e os formadores sobre um bom programa público de formação de professores?	Entrevista	(C e F) O que seria para você um bom programa público de formação de professores?
	Conhecer como se dá a organização e o desenvolvimento do curso.	Quais as estratégias desenvolvidas no curso para garantir a aprendizagem dos cursistas?	Observação nas reuniões pedagógicas e análise documental e entrevistas com os formadores	(F) Para você a autonomia em um curso a distância é uma questão importante? Quais tem sido as estratégias no curso que permitem que o aluno tenha um melhor aproveitamento?
	Identificar os limites e possibilidades do curso para a formação dos professores	Quais são as potencialidades e as dificuldades de um curso a distância na formação de professores em serviço?	Entrevista	(C) É possível para você conciliar sua formação acadêmica com suas atividades profissionais? (c) Quais as dificuldades que você enfrenta para participar do curso? (C) Quais as facilidades que o curso te proporciona? (F) Quais as dificuldades que você vem percebendo em relação ao curso?

Fonte: Elaborado pela autora

A condução das disciplinas do curso se dá por meio do *Moodle* e dos encontros presenciais, previstos a cada 15 dias. Nesses momentos os tutores presenciais e a distância expõem sobre os conteúdos das disciplinas e organizam as atividades práticas nos laboratórios, além de ser um momento de esclarecimento de dúvidas, orientação sobre as atividades do curso e também de realização das atividades avaliativas. Os encontros presenciais também se configuram em um momento para a socialização dos alunos e do grupo. No *Moodle* os professores e os tutores discutem sobre os conteúdos das disciplinas, disponibilizam materiais didático-pedagógico em forma de textos, gráficos, imagens e vídeos e interagem com os alunos nos fóruns de discussões propostos. Como material didático-pedagógico, ainda, se tem os livros produzidos exclusivamente para o curso, onde são apresentados textos-base sobre os conteúdos das disciplinas. Ao final de cada conteúdo têm-se uma auto-avaliação, de forma que o aluno possa avaliar seu progresso e sua aprendizagem.

A organização dos conteúdos do curso está prevista para nove semestres, padrão, com carga horária igual a 2850 horas. Sua estrutura curricular considerou:

A concepção da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância foi elaborada não apenas como uma listagem de conhecimentos subordinados, mas em seu aspecto organizacional. O desenho curricular assemelha-se a uma ampulheta, onde o aprendizado se faz a partir de abordagens macro ambientais no início e, evolui no sentido microscópico para compreensão das bases da vida (organização celular, bioquímica, sistêmica e suas metodologias específicas). (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA DA UFMG, 2005, p. 30)

Considerando que um curso a distância, mediado pelas tecnologias da comunicação e informação, requer dos alunos e professores uma dedicação e um acompanhamento sistematizado da aprendizagem, foram previstas, no início do curso, as disciplinas *Tecnologias da Informação e da Comunicação e Metodologia de Estudos Autônomos* conteúdos necessários para compreensão de *como caminhar* na estrutura do curso. Segundo os registros do projeto esses conteúdos objetivavam propiciar aos alunos compreender o seu processo de aprendizagem, como uma das estratégias de promover a autoaprendizagem. Esses conteúdos foram abordados no início do curso, e foram previstos, sobretudo, nas disciplinas: *Metodologias de Estudos Autônomos e Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Essas atividades em conjunto com outras disciplinas de conteúdo da Biologia foram ofertadas no primeiro período do curso. Segue ementa das mesmas.

Metodologia de estudos autônomos: Estudar e aprender. O estudo e a educação a distância. O ambiente de estudo. Fatores que favorecem a concentração; hábito, interesse, relaxamento e emoção. Recursos mnemônicos na aprendizagem. Planejamento, cronograma e rotinas de estudo. Como ler um texto. Análise e interpretação de texto. Como fazer anotações, resumos, fichamentos e resenhas de artigos e livros. Tipos de fichas. Pesquisando vários textos e artigos. Pesquisa bibliográfica.

Educação e tecnologia. O uso das tecnologias na EAD. Interatividade e interação. A mediação em EAD. Aprendendo a se comunicar através de: email, chat, fórum, grupos de discussão, videoconferências, áudio-conferência. A busca de informações na *internet*. *Sites* de busca. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG, 2005, p. 35)

No *Projeto Pedagógico* do curso se percebe a preocupação com conteúdos que envolvem diretamente a formação dos professores, tendo como princípio norteador do currículo a formação do aluno-professor de forma que fosse garantida a construção da sua identidade como educador. Assim, segundo o projeto:

A identidade do aluno como futuro educador e sujeito de sua própria aprendizagem é introduzida desde o início do curso através de disciplinas voltadas para os métodos de estudo em educação a Distância e da própria base de formação do professor. Ao longo de todo o curso, as metodologias didáticas das diferentes áreas do saber em ciências serão abordadas de maneira integrada às disciplinas curriculares. As disciplinas dos semestres finais do curso retornam à visão macro ambiental, a qual, naquele momento, poderá ser apreciada pelo aluno com as ferramentas didáticas e cognitivas ao longo do seu curso. Nesse momento, a prática didática se intensifica no ambiente escolar, apesar de ter sido iniciada a partir da metade do curso através dos diferentes estágios supervisionados. O desenvolvimento de um portfólio, como atividade obrigatória ao longo do curso, visa o registro formal e a construção da história escolar do aluno, permitindo sua avaliação continuada e a reflexão sobre sua trajetória ao longo do processo de aprendizagem.

Nesta proposta de Curso, as disciplinas específicas da área de educação iniciam-se desde o primeiro período, pois, como se sabe, trata-se de um curso de licenciatura cujo propósito mais importante é o de formar o “biólogo-professor”.

Entre as disciplinas específicas da educação, encontra-se o Estágio Supervisionado. Esta é uma disciplina de fundamental importância no curso, pois, é por meio dela que o estudante, futuro professor, poderá refletir sobre a realidade e os desafios da profissão docente, da escola e da sala de aula. Nesta proposta, o Estágio inicia-se a partir do quarto período e tanto a carga horária quanto a complexidade das atividades nele realizadas aumentam a medida que essa experiência prática se desenvolve no curso. (Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas a distância, 2005 p. 30 e 31)

A estruturação de um curso de graduação exige observar quais documentos legais que o respaldam, nesse sentido o projeto pedagógico do curso em questão, considerou o previsto nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação

de Professores da Educação Básica, Resolução CNE¹⁰ n. 1/2001. Esse documento prevê que os cursos de Licenciatura contemplem uma carga horária mínima de 2800 horas e mínimo de tempo de integralização de três anos.

Quanto à estrutura curricular dos cursos de Licenciatura, a Resolução CNE n. 2/2001, que estabelece a carga horária mínima dos cursos de Licenciatura, definiu que os conteúdos do curso devem considerar no mínimo 1800 horas de atividades acadêmicas científicas, 400 horas de prática de ensino, 400 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades acadêmico-científicas culturais. Vale destacar que o documento estabelece a possibilidade de os alunos, que exercem regularmente a docência, terem reduzidas até 200 horas da carga horária prevista para o estágio supervisionado. Importa lembrar que a simples redução ou a dispensa dessa carga horária no curso pelo fato de o professor estar em serviço não é garantia de boa formação para o magistério, uma vez que essas horas, embora dedicadas à escola, podem não ter sido trabalhadas com intencionalidade formativa, como destaca Diniz-Pereira (1999).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas – Resolução CNE/CES¹¹ n. 7/2002 determina que os conteúdos curriculares do curso de Ciências Biológicas considere: *conteúdos básicos e conteúdos específicos*, além de *atividades complementares*. Abaixo explicitação desses conteúdos, conforme o documento mencionado.

Conteúdos básicos: BIOLOGIA CELULAR, MOLECULAR E EVOLUÇÃO: Visão ampla da organização e interações biológicas, construída a partir do estudo da estrutura molecular e celular, função e mecanismos fisiológicos da regulação em modelos eucariontes, procariontes e de partículas virais, fundamentados pela informação bioquímica, biofísica, genética e imunológica. Compreensão dos mecanismos de transmissão da informação genética, em nível molecular, celular e evolutivo. DIVERSIDADE BIOLÓGICA: Conhecimento da classificação, filogenia, organização, biogeografia, etologia, fisiologia e estratégias adaptativas morfo-funcionais dos seres vivos. ECOLOGIA: Relações entre os seres vivos e destes com o ambiente ao longo do tempo geológico. Conhecimento da dinâmica das populações, comunidades e ecossistemas, da conservação e manejo da fauna e flora e da relação saúde, educação e ambiente. FUNDAMENTOS DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA: Conhecimentos matemáticos, físicos, químicos, estatísticos, geológicos e outros fundamentais para o entendimento dos processos e padrões biológicos. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIAIS: Reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos.

¹⁰ CNE – Conselho Nacional de Educação

¹¹ CES – Câmara de Educação Superior

Conteúdos específicos: Os conteúdos específicos deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado..... A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. A elaboração de monografia deve ser estimulada como trabalho de conclusão de curso, nas duas modalidades. Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2002)

Em atendimento à legislação e à proposta da UFMG de formação do Licenciado em Biologia, a matriz curricular do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG teve estrutura conforme a TAB. 6, apresentada na página seguinte.

TABELA 6 - Estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG

Período	Disciplina	CHTotal
1	Bases ecológicas da diversidade dos seres vivos I	105
	Introdução a sistemática animal, vegetal e de microorganismos	60
	Tecnologias da informação e da comunicação	60
	Metodologia de campo I	75
	Metodologia de estudos autônomos	60
2	Geologia	45
	Bases ecológicas da diversidade dos seres vivos II	75
	Anatomia humana	45
	Microbiologia	30
	Zoologia de invertebrados	60
	Sociologia da escola I	75
	Física Experimental	45
3	Bases ecológicas da diversidade dos seres vivos III	75
	Fisiologia vegetal	60
	Citologia animal e vegetal	60
	Bases moleculares I: bioquímica, genética e biofísica	75
	Sociologia da escola II	30
	Psicologia da adolescência	30
4	Sistemas funcionais I	90
	Sistemas Funcionais II	90
	Ecologia humana	60
	Bases moleculares II: bioquímica, genética e biofísica	75
5	Genética de populações	60
	Biologia molecular e noções de biotecnologia	60
	Fisiologia Humana	90
	Biologia do desenvolvimento	30
	Estágio supervisionado I	30
	Temas atuais em biologia I	30
6	Imunologia	30
	Fisiologia animal comparada	45
	Paleontologia	30
	Estágio supervisionado II	45
	Didática do ensino de biologia I	45
	Parasitologia humana	30
	Zoologia de vertebrados	60
7	Ecologia de ecossistemas	90
	Evolução	60
	Estágio supervisionado III	60
	Temas atuais em saúde humana I	15
8	Manejo, conservação e impacto em recursos naturais	90
	Temas atuais em biologia II	15
	Estágio supervisionado IV	75
	Educação ambiental	60
	Didática do ensino de biologia II	45
9	Estágio supervisionado V	195
	Metodologia de campo II	45
	Temas atuais em saúde humana II	15
	Carga horária de atividades optativas	120
	Carga horária total do curso	2850

Fonte: Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da UFMG, 2005.

*Não foram verificadas no projeto pedagógico do curso o rol de atividades optativas e carga horária para atividades-acadêmicas científicas e culturais

Nas reuniões pedagógicas que aconteceram no período de outubro 2008 a junho de 2009, foi possível observar que a matriz curricular desenvolvida

apresentava diferenças daquelas prevista no *Projeto Pedagógico* do curso. Essas diferenças estavam relacionadas à ordenação das disciplinas nos períodos. Essas alterações foram necessárias, segundo foi possível observar nas reuniões pedagógicas, por questões que envolviam adequação das disciplinas nos períodos e por atraso na entrega do material didático-pedagógico – livros - necessário para o desenvolvimento das disciplinas. Em função disso a coordenação reorganizou a estrutura curricular do curso, adequando as ofertas das disciplinas de acordo com os conteúdos abordados por período. Não foram exigidos formalmente pré-requisitos para as disciplinas, contudo a coordenação quando da reorganização da estrutura curricular, observou quais disciplinas possuíam pré-requisitos de referência, ou seja, disciplinas que estavam de certa forma interligada entre os seus conteúdos. É importante destacar que a análise do desenvolvimento do projeto do curso bem como sua adequação frente às situações não previstas é uma condição necessária para o bom funcionamento do curso. Para Barbosa e Moura (2006) um projeto é um *lançar para diante*, ou seja, um projeto pedagógico de um curso não é um objeto que está encerrado em si mesmo como algo que não é possível de se transformar ou alterar. O decorrer de um curso é um processo que necessita do olhar atento daqueles que estão envolvidos na sua organização e na gestão, no sentido de contribuir para seu melhor desenvolvimento, o que demanda da sensibilidade e organização dos responsáveis em adequar a proposta inicial às necessidades apresentadas ao longo do desenvolvimento do mesmo. Em consonância com o exposto se encontra o Parecer CNE/CES n. 301/2001, aprovado em 06/11/2001, homologado em 10/12/2001, que serviu de fundamentação para aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas – Resolução CNE/CES n. 7/2002. Naquele documento está expresso a importância de um projeto pedagógico estar em constante avaliação dos seus responsáveis, ressalta-se no documento: *Considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias*

Quanto ao perfil do egresso o projeto pedagógico do curso salienta sua intenção de garantir ao egresso um perfil de *biólogo-professor*. Ainda, foi considerada a possibilidade de identificação dos alunos em seu ambiente físico e biológico regional, no sentido de promover e valorizar as especificidades regionais, uma vez que o curso é desenvolvido em polos de ensino situados em regiões distintas. Entende-se que a preocupação com essa abordagem é uma condição importante na formação dos

professores. Sobre essa questão Nascimento (1997) lembra que preocupar e defender a manutenção da identidade cultural, da história e dos aspectos que envolvem o país e sobretudo a região onde é realizado o trabalho escolar dos cursistas, contribui para formação de um professor comprometido com a realidade na qual está inserido.

O curso ainda prevê a possibilidade de propiciar aos cursistas o domínio das tecnologias da informação e da comunicação, considerando que essas são imprescindíveis no desenvolvimento do curso e também para a atuação na docência.

O curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG ofereceu 50 vagas no vestibular para o polo investigado. O número inicial de matriculados foi de 44 alunos. Embora os alunos tenham tido seus registros acadêmicos efetuados na instituição no segundo semestre de 2007, o curso teve suas atividades iniciadas somente no primeiro semestre de 2008. Questões pendentes como: término de construção dos polos; compra e entrega de material permanente para início do curso, como computadores e modelos anatômicos, não conclusão do material didático-pedagógico, como livros e fascículos, dentre outros atrasaram o início do curso. Desta forma a instituição decidiu iniciar o curso somente no primeiro semestre de 2008, quando toda a estrutura estivesse melhor implantada.

A TAB. 7 mostra a evolução do número de matriculados desde o início do curso até o momento da investigação. Foi possível observar uma diminuição no número de matriculados ao longo dos 3 períodos do curso.

TABELA 7 - Número de alunos matriculados por semestre - Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Ano/Semestre	Números de alunos matriculados
2007/2 ¹²	44
2008/1	44
2008/2	39
2009/1	28

Fonte: Registros da instituição março/2009

Em princípio, o percentual de evasão no curso considerando o polo investigado foi de 36,3%. Pode-se dizer que esse número significativo. A evasão considera tanto o número de alunos que desistiram de dar prosseguimento aos estudos, como os alunos que foram excluídos em conformidade com o Regimento Geral da

¹² Neste semestre todos os alunos tiveram suas matrículas trancadas pela instituição. O curso iniciou suas atividades acadêmicas regulares no primeiro semestre de 2008.

instituição. Nesse caso, as exclusões ocorreram por não matrícula ou por infrequência nos encontros presenciais em um dos semestres do curso. Vale registrar que a solicitação de reinclusão de alunos é uma possibilidade regimental na instituição. Desta forma os alunos excluídos podem solicitar seu retorno ao curso/instituição mediante justificativa a ser analisada nas instâncias colegiadas da Universidade. Uma evidência que tem sido recorrente em cursos de EAD é a alta taxa de desistência dos alunos. Para Alonso (2005) essa questão é um problema freqüente nos cursos de EAD. Considera-se imprescindível que essa temática seja abordada nos projetos e programas de ensino a serem desenvolvidos pela EAD, no sentido de conhecer as causas e razões que propiciam a evasão dos cursistas e propor alternativas que superem esse problema. Assim investigar os aspectos endógenos e exógenos ao curso que levam o aluno a abandoná-lo ou a ter um aproveitamento insatisfatório é um ponto importante para o desenvolvimento de cursos de EAD. Nesse sentido, o acompanhamento sistemático dos alunos nos cursos de EAD; a disponibilização de meios de comunicação entre os alunos e instituição, e o apoio institucional aos estudantes repercutem em sua permanência.

4.2. O perfil dos cursistas do curso de Ciências Biológicas – Polo Região Norte – Minas Gerais

O questionário aplicado aos cursistas teve como objetivo conhecer o perfil geral dos alunos do curso – PRN - MG. Após uma análise preliminar dos dados coletados percebeu-se que havia um grupo de alunos com perfil bastante próximo e outros alunos que se distanciavam desse grupo por alguns pontos, como ser evidenciado nas tabelas a seguir. Vale lembrar que o número de cursistas que respondeu ao questionário foi de 23 alunos e o número total de alunos que estavam freqüentando o curso era de 28.

A TAB. 8 apresenta a idade e sexo dos 28 cursistas que estavam vinculados ao curso em março de 2009. Pode-se perceber que a maioria dos cursistas é mulher e tem mais de 30 anos.

TABELA 8 - Idade e sexo dos cursistas do Curso Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Idade	Número de alunos	%
26 – 31	5	17,8
32 - 37	14	50
38 – 43	4	14,3
Acima 44	5	17,8
Total	28	100

Sexo		
Masculino	6	
Feminino	22	
Total	28	

Fonte: Registros da instituição - Março 2009

Tem-se que a idade dos alunos é superior aquela esperada para o ingresso em curso de nível superior. Essa é uma tendência nos cursos de EAD. Paul *apud* Belloni (2003) observa que estudantes que ingressam em curso a distância, são na maioria adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam em tempo parcial bastante reduzido. Assim a EAD vem atendendo prioritariamente a população adulta que não tem possibilidade de frequentar uma instituição de ensino convencional, não dispõe de muito tempo para se dedicar aos seus estudos e entendem a necessidade de qualificação profissional.

Como o curso investigado está inserido dentro de um programa público de formação de professores em serviço, foi solicitado no questionário que os alunos informassem se estavam atuando como professores na educação básica, no momento da investigação. 100% dos alunos responderam que atualmente se encontram lecionando na Educação Básica em escolas públicas municipais ou estaduais de suas regiões.

O Pró-Licenciatura destina-se aos professores que estão atuando nas séries finais do ensino fundamental e/ou médio, sem Licenciatura, na disciplina que estavam atuando, nesse caso Ciências ou Biologia. Dessa forma, os cursistas informaram no questionário em qual(is) nível(is) de ensino estavam atuando ou em qual(is) disciplinas lecionavam. A TAB. 9. mostra a atuação dos professores no momento da aplicação do questionário da pesquisa.

TABELA 9 - Disciplinas e/ou nível de atuação profissional dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Disciplinas	Número de alunos
Ciências ou Biologia	14
Matemática	2
Física	1
Geografia	1
Química	1
Educação Física	1
Português/Literatura	1
Anos iniciais do Ensino Fundamental	6
Total	27*

Fonte: Dados da pesquisa 2008 -2009

*um mesmo cursista pode estar lecionando em mais de uma disciplina ou em mais de um nível de ensino

Foi observado que 60,8% dos cursistas que responderam ao questionário estão atuando na mesma área de ensino em que estão se formando. Também foi possível perceber que 26% desses cursistas estão lecionando nas primeiras séries do Ensino Fundamental, onde se sabe que a atuação desses profissionais se dá de forma generalista, ou seja, esses professores trabalham com as diversas áreas do conhecimento, incluindo as ciências naturais.

No questionário foi solicitado aos alunos que informassem se já haviam ingressado em outro curso superior antes do curso de Ciências Biológicas, 20 alunos, ou 87% informou que já haviam ingressado em algum curso superior. Os cursos informados pelos alunos foram: Licenciatura curta em Ciências, Normal Superior, Matemática, Física, Química, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Educação Física, Farmácia e Administração. Alguns alunos informaram que ingressaram em mais de um curso. O questionário não previa resposta sobre conclusão nos mesmos¹³. Desta forma, não foi possível conhecer quantos desses 20 concluíram o curso registrado no questionário. Nas entrevistas realizadas com 14 cursistas essa questão foi abordada, como pode ser observado na TAB. 10.

¹³ O número de alunos que respondeu a pergunta sobre se já haviam iniciado em um curso superior foi 23 sendo que 19 responderam que sim. O número de alunos entrevistado foi 14, esse instrumento permitiu verificar, para os alunos entrevistados, quantos alunos ingressaram e concluíram o curso superior antes do ingresso no curso de Ciências Biológicas, conforme TAB 16.

TABELA 10 - Formação acadêmica dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Formação	Número de alunos	%
Superior incompleto (antes do ingresso no curso de Ciências Biológicas)	2	14,2%
Superior completo	10	71,5%
Superior incompleto (Ciências Biológicas atual)	2	14,2 %
Total	14	100%

Fonte: Dados da pesquisa , 2009.

Os cursos informados pelos alunos entrevistados estavam relacionados à Licenciatura. Destacaram-se os cursos de Licenciatura curta em Ciências; Física; Matemática; Química e Normal Superior.

A TAB. 11 apresenta o tempo de experiência no magistério dos cursistas e a TAB. 12 o tempo de experiência no ensino de Ciências ou Biologia.

O tempo de experiência no magistério dos cursistas nos permitiu conhecer que os mesmos se encontram em diferentes fases da carreira, o que se evidencia é que a maioria possui mais de 10 de magistério.

TABELA 11 - Tempo de experiência no magistério dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Tempo magistério em anos	Número de Cursistas
0 - 5	3
6 - 10	6
11 - 16	8
17 - 22	3
Acima de 23	3
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Pela TAB. 9, é possível notar que todos os cursistas estão atuando como professores da Educação Básica. Percebe-se que 14 professores-cursistas, ou, 61% estavam atuando como professores de Ciências ou Biologia nas séries finais do Ensino Fundamental e ou Ensino Médio. Atuar como professor sem possuir titulação mínima exigida só é possível pela carência de professores. Nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais é permitido o ingresso desse professor a partir de análise de

documentos do interessado junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que após avaliação da documentação emite uma autorização, para que esse possa atuar como professor em escolas públicas do estado¹⁴. Nas visitas ao polo e pelos diálogos com os estudantes percebeu-se que muitos professores-cursistas conhecem esse documento como CAT ou Certificado de Avaliação de Estudos. Esse documento garante a possibilidade de o professor lecionar sem a titulação em curso de Licenciatura.

TABELA 12 - Anos de magistério no ensino de Ciências ou Biologia dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Anos ensinando Ciências ou Biologia	Número de Cursistas
0 a 5	16
6 a 10	4
11 a 12	0
13 a 18	1
Acima de 19	2
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Quanto à dedicação ao trabalho, foi perguntado aos professores qual o tempo em turnos que eles estavam envolvidos em suas atividades profissionais. A TAB. 13 mostra o número de turnos de trabalho dos professores.

TABELA 13 - Número de turnos de trabalho diário dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Número de Turnos Diários	Número de alunos
1	6
2	15
3	2
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Se considerarmos que cada turno envolve no mínimo 4 horas de trabalho diário, pode-se dizer que 65% dos professores dedicam a maior parte do seu

¹⁴ De acordo com divulgado no *site* da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a Autorização para Lecionar a Título Precário (antigo CAT - Certificado de Avaliação de Títulos) é um documento que pode ser requerido por estudantes de curso superior (matriculados e freqüentes), bacharéis de nível superior sem licenciatura específica para o magistério ou, ainda, por pessoas apenas com o ensino médio concluído. A obtenção desse documento habilita o portador a lecionar, a título precário, em uma ou mais disciplinas, de acordo com a sua formação, exclusivamente na falta do professor habilitado. A autorização tem validade de um ano, pode ser requerida a qualquer tempo e tem validade para as escolas da rede estadual. Informações obtidas no site www.educacao.mg.gov.br, acesso em 15 de maio de 2008.

tempo em suas atividades profissionais ligadas ao magistério. Sobre esse aspecto vale lembrar que o trabalho do professor extrapola a sala de aula, exige tempo de dedicação para a preparação de aulas, avaliações e elaboração de estratégias que visem melhorar o processo de aprendizagem de seus alunos, elaboração de projetos a serem desenvolvidos na escola, e ainda a participação em reuniões pedagógicas e eventos que muitas vezes são agendados para os sábados letivos nas escolas. Considerando que o curso que os professores participam é ofertado na modalidade a distância, a questão do tempo fica ainda mais crítica, uma vez que é no seu tempo livre que os professores se dedicam aos estudos necessários para o acompanhamento do curso. O excesso de trabalho dos professores repercute na falta de tempo para realizar outras atividades. Esse excesso se dá em função de salários baixos, que obrigam a ampliação de suas jornadas de trabalho.

Tendo em vista que os cursistas informaram sobre suas jornadas de trabalho, foi necessário conhecer qual o tempo reservado para se dedicar aos estudos a TAB. 14 apresenta a dedicação dos cursistas aos estudos, em horas por semana.

TABELA 14 - Horas, por semana, dedicadas ao curso, excluindo os encontros presenciais, dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Horas de estudo por semana	Número de alunos
0 a 5	12
6 a 10	4
11 a 15	2
16 a 20	3
Mais de 20 horas	2
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os dados presentes na TAB. 14 permitem verificar que 52,17% dos alunos dedicam aos estudos até 5 horas semanais e apenas 8,6% dedicam mais de 20 horas semanais, o que pode confirmar que um dos motivos pela procura de cursos de EAD se dá em função de pouco tempo disponível para os estudos, o que é ao mesmo tempo contraditório se considerarmos que o envolvimento em curso de EAD pressupõe necessariamente tempo disponível para estudar. Ao compararmos as TAB. 13 e TAB. 14, percebe-se que o número de professores que tem maior carga de trabalho é próximo daquele que indica menor tempo de dedicação aos estudos. Desta forma, percebe-se que

a qualificação dos professores e a dedicação aos estudos depende de uma política de incentivo onde, no mínimo, estejam previstas horas remuneradas para a dedicação aos estudos.

Considerando que o curso foi concebido prevendo a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo do computador e da *internet*, foi necessário conhecer se os cursistas dispunham dessas tecnologias em sua residência, isso pode ser observado na TAB. 15. O que supõe que possuir o equipamento e o acesso em casa se configura em uma facilidade para o acompanhamento e desenvolvimento do curso.

TABELA 15 - Número de cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG que possuem computador em casa

Alunos com computador em casa	Aluno sem computador em casa
17	6
Total 23	

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Foi verificado que 73,9% dos alunos possuem computador. Como mencionado, o curso se organiza tendo como um dos instrumentos o computador e a *internet*, nesse sentido essa ferramenta torna-se imprescindível para os alunos. Possuir o equipamento em casa facilita o acompanhamento do curso, uma vez que, como visto na TAB. 13, os professores dedicam grande parte de seu tempo às suas atividades profissionais. Mesmo possuindo o equipamento, não se pode dizer que os alunos encontram facilidades de acesso à plataforma utilizada no curso uma vez, que esse acesso só é possível por meio da *internet*. Dessa forma foi solicitado aos cursistas que eles informassem em qual(is) espaço(s) eles acessavam a plataforma prevista para o desenvolvimento do curso, ver TAB. 16.

TABELA 16 - Espaços frequentemente utilizados pelos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG para acessar a plataforma Moodle

Espaço	Número de alunos
Casa	16
<i>Lan House</i>	4
Polo	2
Trabalho	4
Outros	1
Total	27*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* os cursistas podem ter apontado mais de um espaço

Os dados acima permitiram observar que a residência dos alunos é o espaço onde eles acessam freqüentemente as informações do curso, 69% fazem esse acesso de suas casas. Pode-se dizer que o acesso eletrônico ao curso se dá na residência da maioria dos alunos. Assim, tem-se que parte do ambiente escolar, nesse caso, é deslocada para a casa dos estudantes. Para Belloni (2006), esse deslocamento pode modificar radicalmente as condições de estudo, uma vez que acontece de forma solitária, onde vai requerer do curso estratégias que garantam interação e interatividade. Essa situação revela que os professores não vem tendo a escola como espaço para a dedicação de sua formação e para dialogar e refletir sobre sua prática pedagógica, o que se esperava sendo um curso de formação em serviço. Vale lembrar que, o documento que orienta sobre as diretrizes metodológicas do Pró-Licenciatura previa que a escola fosse também um *locus* de formação.

O curso a ser oferecido será estruturado na modalidade de Educação a Distância, de forma a permitir que os educadores nele matriculados mantenham seus vínculos profissionais. Deve mesclar momentos freqüentes de troca e interação presencial, com grande quantidade de atividades realizadas, individualmente ou em grupo, tanto nos polos regionais, como na escola do professor ou ainda em ambiente individual. (DIRETRIZES METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DO PRÓ-LICENCIATURA, 2005, p. 10)

Sobre o uso das tecnologias previstas para o desenvolvimento do curso procurou-se investigar quais dificuldades os cursistas tinham sobre esse aspecto. A TAB. 17 informa o número de cursistas que tinham dificuldades com as tecnologias previstas para a realização do curso.

TABELA 17 - Dificuldade dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG com relação às tecnologias

Situação	Número de cursistas
Não tem dificuldade	8
Tem dificuldade	4
Às vezes tem dificuldade	11
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Dos alunos que responderam ao questionário, 65,2% apresentam alguma dificuldade para acessar a plataforma *Moodle* utilizada no curso. Dentre as dificuldades registradas pelos cursistas, podem-se citar: deslocamento até uma *lan house*; pouca habilidade com a informática; falta de computador e *internet* em casa; falta de sinal de *internet* na região onde reside; *internet* com sinal lento e dificuldades para salvar e baixar arquivos. Dessa forma foi observado que um importante empecilho para os alunos no curso é o acesso à *internet*. Belloni (2003) lembra que nos países menos desenvolvidos, o acesso à tecnologia é desigualmente distribuído em termos sociais e regionais e que a aprendizagem mediatizada pelas tecnologias, sobretudo pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, requer o desenvolvimento de habilidades específicas que visam sua utilização de maneira eficaz. O que se percebe é que saber usar e ter domínio das TIC é uma questão importante para aqueles que estão inseridos em cursos de EAD na atualidade, uma vez que essas ferramentas são fundamentais para propiciar os processos de aprendizagem que possibilitaram ao aluno obter um melhor aproveitamento no curso

A questão da distância entre o polo e a residência dos cursistas foi investigada, no intuito de conhecer sobre as possibilidades de frequência ao polo fora dos dias previstos para os encontros presenciais, onde estão disponíveis equipamentos de informática; *internet*; laboratórios; bibliotecas com livros exclusivos de uso daquele espaço e tutores responsáveis por auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos, além de pessoal técnico-administrativo do polo, como coordenador e secretária. Estrutura que, em princípio, visa garantir aos alunos condições de acompanhamento do curso. A TAB. 18 informa sobre essa questão.

TABELA 18 - Distância da cidade de residência dos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG até o polo

Distância em quilômetros	Número de alunos	%
Reside na mesma cidade onde se situa o polo	5	21,7
Até 100	5	21,7
101 a 200	7	30,4
201 a 300	4	17,3
Acima de 300	2	8,7
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os dados evidenciaram que a distância entre o polo e a residência dos cursistas é, para a maioria dos alunos (56,4%) maior que 100 quilômetros o que pressupõe que a frequência dos alunos ao polo pode estar prejudicada em função do tempo de deslocamento e dos custos com transporte. Mais uma vez, a questão da falta de tempo disponível e as condições objetivas de trabalho dos cursistas torna evidente a dificuldade de dedicação ao curso.

Em síntese, e atendendo ao primeiro objetivo sobre identificar o perfil da turma do Curso de Ciências Biológicas da UFMG do Polo da Região Norte do Estado de Minas Gerais, pode-se dizer que a maioria dos cursistas é do sexo feminino, possui idade acima de 30 anos, já ingressou em curso superior voltado para a formação de professores, possui mais de 10 anos de experiência no magistério, está atuando no ensino de Ciências ou Biologia em escola pública, trabalha em pelo menos dois turnos, possui computador em casa, acessa o curso de casa, tem alguma dificuldade com as tecnologias previstas para o curso, dedica-se aproximadamente 10 horas por semana ao curso e mora a pelo menos 100 quilômetros de distância do Polo onde está vinculado.

Continuando segue análise das entrevistas realizadas, onde foram coletadas informações sobre os cursistas e o curso. Parte das questões do questionário foi retomada na entrevista, agora de maneira mais aprofundada, tendo como orientação os objetivos da pesquisa.

4.3. Análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa

As entrevistas semiestruturadas, com um roteiro inicial, foram realizadas com 14 cursistas e 9 formadores. Partiu-se de questões norteadoras, que ajudaram na compreensão sobre o tema formação de professores na modalidade a distância.

Para iniciar, a TAB. 19 apresenta a formação acadêmica dos cursistas entrevistados. Desses, alguns, informaram que já possuíam curso de graduação, ou já haviam iniciado um curso superior antes do ingresso no curso de Ciências Biológicas.

TABELA 19 - Formação acadêmica dos cursistas entrevistados do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Formação	Número de alunos
Apenas Nível Médio	4
Curso Normal Superior	6
Licenciatura curta em Ciências	3
Licenciatura em Física	1
Licenciatura em Química	1
Licenciatura em Matemática	1
Total	16*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

*Um mesmo cursista pode ter informado que possui mais de uma formação acadêmica

Tem-se que os cursistas entrevistados, na sua maioria (71,42%) já são graduados, portanto a maioria está na sua segunda ou terceira formação em nível superior. O que supõe dizer que o regresso desses sujeitos aos estudos pode ser uma forma de buscar capacitação e qualificação para o exercício da profissão.

Assim, importava conhecer na perspectiva dos cursistas e dos formadores qual é a compreensão que eles possuíam da formação inicial e em serviço. Considerou-se, neste trabalho, como formação inicial, a formação acadêmica em nível superior desenvolvida em instituição de ensino devidamente credenciada para esse fim.

A formação inicial, como abordada por Lüdke (1997), tem caráter indispensável para a atuação no magistério e, por outro lado, também assume caráter introdutório para ingresso na profissão. Nas palavras da autora: “é a importância de

assinalar a formação inicial, simplesmente, como o nome diz, enquanto preparação apenas inicial.” (LÜDKE, 2003, p. 118). Assim, a formação do professor não termina quando da sua diplomação, ela é contínua e permanente. Essa concepção de formação inicial permite ao professor compreender que sua formação em nível superior se configura como condição inicial para o ingresso no magistério, mas não a única. Desta forma, a formação inicial se constitui como a possibilidade de acesso aos saberes científicos, culturais, políticos, filosóficos e pedagógicos, que permitem ao futuro professor assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e, assim, proporcionar ao professor a percepção da necessidade de sua permanente atualização em função das mudanças que se produzem. Nessa perspectiva, pode-se garantir aos professores uma compreensão da importância da formação continuada que o magistério exige, além de contribuir para minimizar os impactos que sofrem os professores quando estes iniciam suas carreiras, como lembra, Lüdke (2003): “quase todos declaram ter sofrido bastante com o *choque da realidade*, ao começarem a lecionar em sua primeira escola” (p. 120).

Sobre essa questão e a necessidade de contínua formação que o magistério exige, Tardif (2002) lembra que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2002. p. 249)

Esse mesmo autor ainda lembra que parte do que os professores sabem sobre o ensino e sobre o magistério está relacionado à sua própria história de vida, ou a sua condição de aluno. Destaca, ainda, que os alunos, futuros professores, podem passar pelos cursos de formação inicial de professores sem abalarem suas crenças sobre o ensino, e que muitas vezes no exercício da profissão são essas crenças que são resgatadas como referências para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Quanto à formação em serviço Candau (1997) aponta que, em qualquer proposta de renovação da escola e das práticas pedagógicas o professor em exercício é o seu principal agente de mudança. Nesse contexto, a autora aborda a formação continuada sob diferentes perspectivas. A primeira delas é o modelo clássico de formação continuada. Nesse modelo é dada ênfase na *reciclagem* dos professores,

onde após ingressar na sua atividade profissional, em determinados momentos, o professor volta à universidade para atualizar a formação recebida. Essa atualização pode acontecer em cursos de diferentes níveis, como atualização, aperfeiçoamento, pós-graduação tanto em nível de especialização como em nível de mestrado e ou doutorado. Outra possibilidade dentro da perspectiva clássica são os cursos organizados pelas Secretarias de Educação e ou participação em eventos destinados ao desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Candau (1997), o modelo clássico de formação contínua prioriza a presença dos professores em espaços tradicionalmente considerados como *loci* de produção do conhecimento. Para a autora:

Nesta perspectiva, o *locus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulado, diferente das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe que se pode adquirir o que se constitui o avanço científico e profissional. Este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje, me atrevera a afirmar, é o mais freqüente e comumente aceito e promovido. (CANDAU, 1997. p.53)

Candau (1997) ainda questiona se a perspectiva do modelo clássico ainda não está enraizada na concepção dicotômica entre teoria e prática, entre aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que continuamente são responsáveis pela socialização e aplicação desses conhecimentos. Corroborando com essa perspectiva tem-se o modelo da racionalidade técnica. Segundo Diniz-Pereira (1999):

Nesse modelo o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto para se formar esse profissional é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.111)

Pode-se perceber, portanto, que tanto o modelo clássico de formação continuada como o modelo da racionalidade técnica na formação inicial dos professores tem a Universidade como responsável pela produção e atualização do conhecimento que será aplicado por aqueles responsáveis pela socialização desse conhecimento.

A segunda perspectiva, apontada por Candau (1997), apresenta uma concepção de formação continuada baseada em reflexões e em pesquisas destinadas a construir uma nova percepção sobre o tema. A autora adverte que um modelo de formação continuada em estado puro na prática ainda não existe, ora elementos de um modelo interferem no outro, contudo pode-se dizer que há elementos que são predominantes em cada modelo de formação continuada. Nesse sentido, a autora apresenta considerações que são relevantes ao se pensar na formação continuada dos

professores: uma delas diz respeito a considerar a escola como *locus* da formação dos professores. Reconhecer que todo processo de formação continuada necessita considerar como fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber, também devem ser consideradas as etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

Isto posto, apresenta-se a compreensão, sob a perspectiva dos professores-cursistas, sobre formação inicial e em serviço. Para isso foi solicitado a eles que falassem sobre o que compreendiam sobre formação inicial e em serviço.

Eu acho que formação inicial pode ser a primeira formação em nível superior, primeiro conhecimento em nível superior, depois de ter feito o ensino médio. Eu acho que é isso! (A3)

A formação que a pessoa está começando em sua área, em seu serviço e ele têm uma formação básica para ocupar aquele cargo aquela função. Mas a tendência dele ali é crescer. Então é uma formação inicial para ele passar do nível que ele está. Então no caso seria um aumento do grau de conhecimento de informação, uma formação maior. (A2)

É a capacitação da pessoa, no início da carreira e no decorrer desse tempo para que ela possa estar se atualizando e buscando desenvolver sua capacidade de aprimorar os conhecimentos que já tem. (A23)

A opinião de A3 vai ao encontro do entendimento sobre formação inicial, que está relacionado ao ingresso em um curso superior, ou a iniciação formal em curso de Licenciatura, sem que essa formação seja desenvolvida considerando suas práticas e sua realidade profissional. Entende-se que a compreensão do cursista não considera a relação entre formação inicial e formação em serviço, supõe-se que ao ingressar no curso essa questão não estava clara para o cursista.

A2 e A23 mencionam a ideia de desenvolver e aprimorar os conhecimentos que já possuem, considerando que nesse tipo de formação o professor está atuando com apenas uma formação básica, e que necessita ser ampliada, como A23 diz: *aprimorar os conhecimentos que já tem*. Pode-se entender que esses cursistas compreendem a formação inicial e em serviço em uma perspectiva de formação continuada, em consonância com o modelo clássico posto por Candau (1997), nesse caso, o espaço dessa formação é a Universidade, onde os professores retornam para esse *locus* como forma de atualizar e ou adquirir novos conhecimentos.

No intuito de conhecer quais as contribuições que o curso vem proporcionando aos cursistas, foi possível, por meio das entrevistas, verificar qual a percepção dos cursistas e dos formadores sobre esta questão.

Sendo um curso de formação inicial e em serviço, era de interesse conhecer se o curso vem influenciando a prática pedagógica dos cursistas e se a prática dos cursistas também é considerada no contexto do curso. Para verificar a percepção dos cursistas sobre as contribuições que o curso vem proporcionando nas suas práticas pedagógicas, foram feitas as seguintes perguntas aos entrevistados: (A) *Você percebe alguma relação entre sua prática, como professor, e o curso de Licenciatura que você está realizando?* (B) *Você entende que o ingresso em um curso de Licenciatura pode ajudar a ampliar seus conhecimentos sobre Biologia e sobre as questões que envolvem a sua prática pedagógica?* A TAB. 20 sintetiza as respostas às questões mencionadas.

TABELA 20 - Percepção dos cursistas sobre suas práticas docentes na escola e o curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Questões	Resposta	Alunos
A	Sim	13
	Não	1
B	Sim	14
	Não	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

A partir dos excertos das falas pode-se conhecer a percepção dos cursistas a respeito de como o curso repercute na suas práticas pedagógicas. Percebeu-se que há um reconhecimento de que o curso vem contribuindo para uma renovação e revigoração das suas práticas pedagógicas, sinalizando, para uma avaliação positiva do curso nessa questão. Foi observado, no currículo do curso e nas observações em campo, que as disciplinas ofertadas até o momento da investigação, estavam centradas, sobretudo, no aprofundamento dos conteúdos relativos ao conhecimento específico da Biologia e aos conhecimentos sobre escola, aprendizagem e sociedade. A maioria, segundo relato dos cursistas, consegue transformar esses conhecimentos de acordo com as necessidades de seu trabalho, o que supõe constituir, a partir das percepções deles, em uma experiência formativa de caráter relevante. A seguir os excertos das falas dos cursistas.

Eu acho que involuntariamente tem. Para os meus alunos, mesmo sendo do 4º e 5º ano, Ciências passou a ser a matéria que eles mais gostam, querendo ou não a gente acaba dando, não digo emoção, mas mais afinco. É isso! Trabalha com mais afinco e até mesmo os alunos percebem, e eu até falo, que tem muita criança lá que passou a gostar de Ciências por mim, então eu acho que tem a ver. A gente trabalha com a cabeça mais aberta para essa área, mas acho que me ajudaria mais se eu tivesse a possibilidade de fazer meu CAT, e

aí pegar aulas nas turmas de 5º a 8º séries e no Ensino Médio de Biologia, minha habilidade seria maior, pois eu poderia usar algumas das coisas que estou aprendendo aqui nas aulas. (A2)

Com toda a certeza, como se fosse uma complementação. Como se lá eu tivesse olhando em uma lente bem miudinha, e aqui essa lente aumentasse aí eu começo a analisar, se o que eu falei era certo, se o que eu fiz é correto, porque eu sempre tinha uma interrogação será que eu estou agindo corretamente, será que é dessa forma? Porque eu estou fazendo do meu jeito, eu não tenho um conhecimento abrangente do que eu estou fazendo. Eu pego um livro, eu pego o CBC¹⁵ e vou trabalhar da minha maneira. Então, agora, em Ciências eu já consigo levar meus alunos para trabalho de campo, eu já levava mesmo sem saber que o que eu estava fazendo era trabalho de campo. (...) erosão por exemplo, para que eu vou trabalhar erosão no livro se eu tenho erosão lá do meu lado. (...) O curso me dá um conhecimento maior, não é só aquela coisinha do livro, ele expande o livro. (A23)

Com certeza eu estava até comentando agora com alguns colegas sobre isso, que está sendo de fundamental importância o curso, não no final dele, mas desde já, esses períodos que já passaram já nos ajudaram, pelo menos para mim. Ajudou muito para que eu pudesse realizar um trabalho melhor dentro da sala de aula e dentro da minha escola, influenciou demais. Até alguns temas, alguns conteúdos que ficava difícil a gente questionar ou o método de como trabalhar, depois desses dois períodos já melhorou bastante. (A7)

Os excertos acima permitem inferir que os cursistas relacionam a teoria e prática, e que essa articulação promove neles maior segurança para a realização de seu trabalho pedagógico.

Na fala de um cursista, foi ressaltado que o curso não contribui para melhorar sua prática em sala de aula, uma vez que já é professor e é sua formação anterior que é resgatada para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Por outro lado quando relata sobre sua participação no curso deixa indícios que o mesmo vem contribuindo com experiências sobre a docência que declara estarem sendo positivas.

Assim essa forma de socialização com os outros professores (cursistas) me enriquece muito, mais do que o próprio curso. Então aqui ninguém é diferente, eu adoro. Através disso a gente troca *emails*, aí a gente pergunta, com o quê que você está trabalhando? Como você trabalha com isso? Que projetos você tem a respeito disso? Então a gente vai desenvolvendo essa socialização no curso. É o que eu gosto essa troca de experiências para mim é maravilhosa. Até de outros polos, tem a Márcia¹⁶, a gente troca *emails* [...] A gente acabou ficando confidentes e também porque ela dá aulas de 1ª a 4ª séries então ficou boa essa parte, eu amei. (A4)

Pode-se perceber que o cursista deixa sinais de que o curso permite uma interação que tem sido importante para o seu desenvolvimento profissional. A possibilidade que o cursista tem de “trocar experiências”, utilizando-se para isso das

¹⁵ CBC – Conteúdos Básicos Comuns - conteúdos obrigatórios para as unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e médio – Resolução SEE 666, de 7 de abril de 2005 –

¹⁶ O nome da aluna foi alterado.

TIC, demonstra condições profícuas de socialização que tem sido proporcionada pelo curso, tanto para o convívio social e afetivo dos cursistas como para redimensionar suas práticas, por outro lado pode estar evidenciando que as condições de trabalho dos professores não vêm propiciando momentos de diálogo no espaço escolar, que são fundamentais para o processo de formação dos professores e para a consolidação da carreira. A consolidação da carreira exige do professor tanto um saber sobre o quê ensinar como conhecer e se integrar com o lugar e grupo onde se trabalha, considerando suas rotinas, regras e valores.

Atrelado ao potencial de socialização e a possibilidade de uma formação consistente que um curso de EAD pode propiciar, era de interesse conhecer qual a percepção dos cursistas sobre o curso. Nesse sentido, foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados: *Você pode dizer se esse curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG o ajuda a obter uma formação adequada para o magistério?*

Seguem os excertos das falas dos cursistas:

Como professor de Biologia ajuda sim, tem muito conhecimento no curso. Agora a queda para a sala de aula é de cada um, tem muita gente que tem conhecimento, mas não tem jogo de cintura de professor. Não é me gabando não, mas eu tenho 12 anos de prática, então com o conhecimento daqui só vai melhorar a minha formação para eu levar para a sala de aula (...). O curso está aumentando nosso conhecimento, a gente está melhorando, a mente abre e a gente acaba se tornando um professor melhor (...) todo curso que a gente faz a gente sai dali outra pessoa. (A2)

Ajuda sim, te obriga a estudar muito, quando você está estudando você tem a facilidade de repassar esse conteúdo que você recebeu (...). Na parte de didática acho que poderia te ensinar a trabalhar com o aluno, porque essa parte de trabalhar com o aluno não tem. Eu tenho essa habilidade por mim. Agora uma pessoa que nunca trabalhou ingressar nesse curso para lecionar. Eu não acho (*pausa*). É diferente! (A4)

Se for desse tipo para quem já está inserido no mercado de trabalho como profissional de Ciências ou Biologia eu acho válido, para aquele que não é professor, eu acho que eu não faria. Para aquele que está começando acho que é melhor presencial. Mas para nós que somos professores, acho que é muito válido. (A17)

Com certeza, e muito porque eu fiz Ciências na Unimontes, Licenciatura Curta, depois eu também comecei a fazer o curso de dois anos de Biologia, eu fiquei um ano lá e tive que parar por motivos pessoais. E eu já vi aqui no curso que a Biologia já mudou demais, então eu tenho que aprender, porque já mudou muito, eu fiz inclusive uma Pós-Graduação e nem na Pós eu tive oportunidade de aprender tanto quanto agora no curso. (A5)

Sendo os estudantes professores eles conseguem ver o curso como uma possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a área de Biologia e sobre como levar esse conhecimento para os seus alunos. O que pode sinalizar que o curso vem sendo percebido pelos cursistas como uma formação contínua, necessária para o

exercício do magistério. Foi possível notar na fala dos cursistas que o curso a distância para os professores em serviço é uma possibilidade de qualificação. Ao questioná-los sobre se o curso proporciona uma formação adequada para o magistério, o que se percebeu é que quando se referem à questão da formação pedagógica eles contam com os conhecimentos das suas práticas. O que leva a entender que os conhecimentos específicos de área se mantêm justapostos aos conhecimentos pedagógicos no curso. Nesse sentido, verifica-se que ainda está enraizada a questão dos conteúdos específicos de área prevalecerem sobre os conteúdos pedagógicos. Como lembra Candau (1995), é o primado do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico. Todavia o que se pode dizer é que a competência de um professor está no domínio do conteúdo específico em uma íntima relação desse com os aspectos pedagógicos. Para alguns cursistas, a formação pedagógica assume uma dimensão pessoal, como disse A2: *a queda para a sala de aula é de cada um*. Já A4 sinaliza que essa formação tem sido uma habilidade pessoal e reconhece que é necessário que o curso aprofunde nas questões que se referem ao *como ensinar*, para o cursista: *essa parte de como trabalhar com o aluno não tem*. Importa ressaltar que o curso está no seu início. Assim, outras atividades relacionadas à prática de ensino e ao desenvolvimento do estágio supervisionado, previstas na matriz curricular do curso, podem contribuir para que essa questão seja trabalhada com os professores-cursistas.

A partir das falas dos cursistas notou-se que a experiência e a prática de docência se constituem em processo formativo para os professores e que o ingresso em um curso de Licenciatura os permite ampliar os seus conhecimentos, contudo o que se observou a partir das falas dos cursistas é que o curso investigado tem sido relevante para eles por esses já se encontrarem em serviço. Na percepção dos cursistas A4 e A17 é recomendável que a formação inicial para aqueles que não são professores se dê em curso presencial uma vez que esses ainda não possuem experiência no magistério.

Um dos objetivos da pesquisa era conhecer quais as dificuldades e as potencialidades que o curso a distância dentro de uma política pública de formação de professores - Pró-Licenciatura traz aos cursistas. Por meio da análise dessa questão foi possível perceber nos relatos dos sujeitos pesquisados que muitos apresentavam dificuldades semelhantes. A TAB.21 aponta quais as dificuldades mais expressivas apontadas por eles. Para conhecer essas dificuldades foi solicitado a eles que respondessem a seguinte questão: *Você encontra alguma dificuldade em participar do Curso de Ciências Biológicas a distância?*

As dificuldades mencionadas pelos cursistas foram agrupadas em três categorias para análise: condições estruturais; condições objetivas de trabalho e condições subjetivas.

TABELA 21 - Categorias de análise a partir das dificuldades apresentadas pelos cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG

Categoria	Dificuldades	Total de cursistas	
Condições Estruturais	Deslocamento até o Polo, tanto em relação a distância como o transporte	4	
	Falta de sinal de <i>internet</i> , por não possuir na região onde reside ou em casa	2	
	Número reduzido de material bibliográfico para consulta	5	
	Falta da presença do professor	1	
	Falta de organização do tempo no encontro presencial	2	
	Condições naturais – (chuvas)	1	
	Falta de comunicação com os tutores e professores do curso	2	
	Condições Objetivas de trabalho	Tempo para se dedicar ao curso	4
	Condições Subjetivas	Condições materiais	1
Dificuldades de ordem pessoal		1	
Condição feminina		3	

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Um mesmo entrevistado pode ter apontado mais de uma dificuldade

• Condições subjetivas

Entre as dificuldades apontadas pelos cursistas estavam as suas condições materiais, situação já conhecida dos profissionais do magistério. Essas dificuldades são potencializadas quando se referem especificamente à condição feminina. Como pode ser observado no relato das cursistas abaixo:

É complicado ser mãe, dona-de-casa, cuidar das crianças (...). E não ter um apoio financeiro. Apoio moral eu tenho da minha família. Meus filhos falam: *mãe não desiste não, você é nosso orgulho.* (A23)

Eu moro longe, trabalho 8 horas por dia e tenho criança pequena e aí sobra pouco tempo para estudar. (A16)

Em outro momento, nas falas de algumas entrevistadas foi possível perceber que suas condições como mulheres, associadas às condições financeiras desfavoráveis em momentos distintos de suas vidas atrasaram o seu ingresso em um curso superior, ou na continuidade de seus estudos.

Eu sempre quis a Licenciatura plena. Porque eu não fiz antes? Eu precisava me manter, eu tinha três filhos pequenos, na época eu não podia sair porque aqui não tinha, tinha a Unimontes, mas não dava, nunca deu, na época só tinha à noite e eu dava aulas à noite, porque só sobrava aula à noite e aí eu falei quer saber já está tarde eu vou deixar isso para lá. Aí apareceu essa oportunidade. Eu já tinha desistido, porque daqui a pouco está na hora de eu aposentar, aí eu deixei isso de lado.(...) Eu consigo conciliar porque eu não tenho filho pequeno, meus filhos todos, até, são professores. Eu consigo por isso, eu tenho minha casa, meu marido, fazer o curso é até bom que a gente preenche o tempo. (A17)

Quando eu fiz o Normal Superior do Veredas eu tinha 64 horas de trabalho, aí eu não tinha como continuar o curso, ou eu estudava ou eu cuidava da vida profissional. Mas agora eu deixei um cargo por causa da aposentadoria e agora eu tiro a parte da manhã para estudar. Ainda durmo 10 horas da noite e faço o serviço todinho da casa. (A21)

A formação de professores em serviço na modalidade a distância, aponta que não resolve o problema de dedicação de tempo para os estudos, especialmente quando se trata das mulheres, Branco (2008) lembra que o excesso de trabalho das professoras entrevistadas em sua pesquisa, repercute na falta de tempo para realizar outras atividades. Esse excesso se dá em função de salários baixos que as obriga a ampliar suas jornadas de trabalho. Os relatos das cursistas evidenciaram que suas condições como mulheres associadas às condições de estudantes intensificam o seu trabalho.

• Condições estruturais

Como condições estruturais se têm toda a infraestrutura disponibilizada para o desenvolvimento do curso. Algumas dessas condições trazem dificuldades para os cursistas, entre elas estão: a dificuldade ligada à distância de acesso ao polo traz dois complicadores para os cursistas, um é própria distância que já se impõe como um limite, outra questão importante destacada é o transporte, e nesse particular, as dificuldades encontradas associam-se as questões de ordem financeira, e em alguns casos também as condições naturais.

Os excertos das falas dos cursistas expressam as dificuldades encontradas em dispor de recursos financeiros para se deslocar até o polo, para eles:

As maiores dificuldades são as viagens de 15 em 15 dias. Por exemplo, eu trabalho na sexta-feira até as 11h00min da noite e tenho que estar aqui às 08h00min da manhã, então eu tenho que sair de madrugada para estar aqui às 08h00min. Minha cidade fica a 100 quilômetros. (A9)

A distância é a primeira dificuldade, são 200 quilômetros e junta com o trabalho que a gente realiza, não dá para abandonar e dedicar somente ao

curso, então isso influencia na falta de tempo para dedicar e fazer os trabalhos (...). (A7)

Olha eu venho na caçamba, venho de caminhão, às vezes eu encontro uma carona. Eu tenho três filhos para sustentar. (A23)

O transporte é com a prefeitura e agradeço porque nunca faltou, mas tem que estar avisando, tem que correr atrás de motorista. O motorista nós pagamos por fora. (A2)

Veja que a distância e as dificuldades de acesso ao pólo, para os encontros presenciais obrigatórios e/ou para utilização da sua estrutura, que poderiam garantir ao cursista possibilidades de investir nos seus estudos ficam prejudicadas pela questão da distância e do transporte. Sendo um curso, inserido dentro de uma política pública, onde é realizado em parceria com municípios e estado era de se esperar que fosse garantido aos professores, minimamente condições adequadas para que eles se deslocassem até o polo.

Durante os meses de novembro e dezembro, foi possível observar, no acompanhamento do curso, que em função das chuvas e das condições precárias das vias e rodovias da região, alguns alunos não compareciam aos encontros presenciais, que são obrigatórios. Nesse sentido, em determinados períodos do ano, alguns alunos encontram também essa dificuldade de deslocamento até o polo, o que leva ao atraso na entrega de trabalhos e na realização de atividades avaliativas. Assim, têm-se que essa questão repercute nos prazos previstos e em toda a organicidade do curso, no que se refere aos exames; revisão de provas; lançamentos de notas para fechamento do semestre letivo, entre outros.

Como já mencionado, a questão da falta de acesso a *internet* se coloca como uma dificuldade para alguns cursistas para o acompanhamento do curso, especialmente porque é de grande importância essa tecnologia para o seu desenvolvimento. Assim, se para alguns o acesso à *internet* não é um problema, para outros esse acesso não oferece facilidade. Como pode ser observado nos relatos dos cursistas.

A maior dificuldade que eu tenho até hoje, é que tipo assim, eu moro numa cidade próxima do polo, mas eu moro na zona rural, então até a cidade é uns 9 quilômetros, eu não tenho *internet* em casa, então essa é a minha única dificuldade. Eu venho, eu saio da minha casa, da minha cidade para fazer os meus trabalhos. Às vezes eu faço na *lan house*, às vezes eu vou à Secretaria da Educação. No caso eu tenho computador, mas eu não consegui colocar *internet* porque a distância é grande, agora que vai colocar, porque chegaram recursos na escola onde eu trabalho, então vai facilitar porque no meu caso,

tem dia que eu trabalho à noite, então eu fico à tarde até chegar à noite e então vai sobrar tempo. (A8)

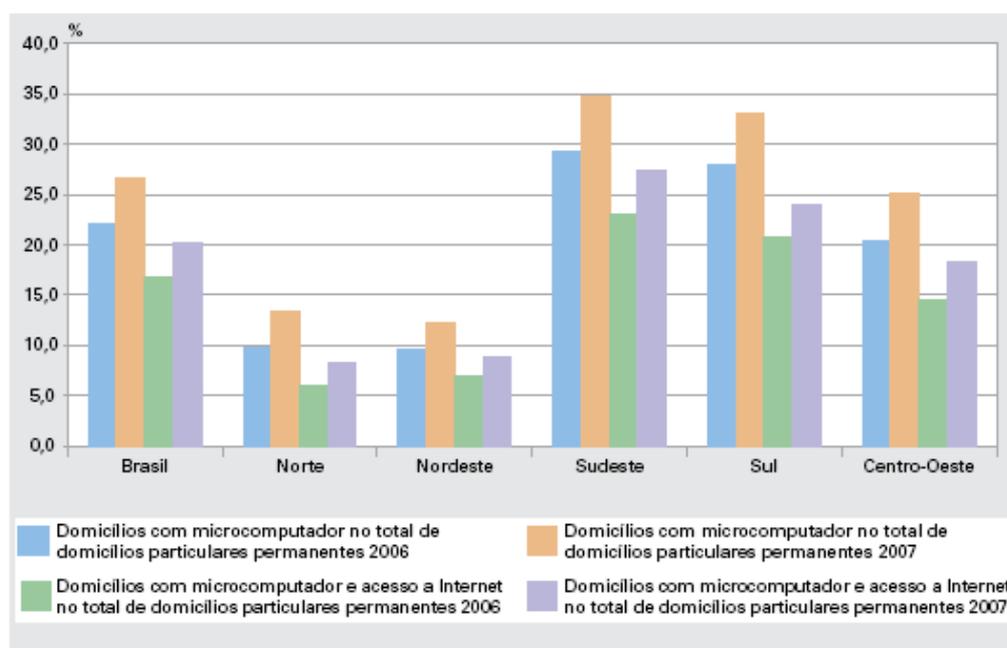
Eu não tenho dificuldades, eu tenho coisas que eu tenho que resolver. A *internet*, por exemplo, eu tenho esperança que ela vai chegar. No município que eu moro não tem (...). Telefone a gente tem agora um que é público, tem celular, mas não tem como utilizar o celular porque não pega lá. Esses são os desafios que nós vamos vencer, são as barreiras, alguns anos atrás era muito pior, lá ficava não sei quantos meses sem aparecer um carro, agora aparece, então está melhorando. (A23)

Os entrevistados acima relataram a dificuldade de acesso à *internet*, revelando que a facilidade de acesso não é uma realidade para todos. Essa situação se configura em um desafio para a concretização de um sistema de EAD que consiga atingir todos os envolvidos. Nesse sentido, Mundin (2007) destaca que:

Os desafios da EAD podem acontecer em vários níveis (...). Mas talvez o maior desafio para a implementação da EaD no Brasil, um país com dimensões continentais, são as diversidades contrastantes do ponto de vista econômico, social e cultural. (p. 122)

Corroborando com essa questão, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – (PNAD, 2007) apontou que o acesso a *internet* para a população brasileira é desigual. A pesquisa foi feita em domicílios urbanos, o que supõe que essa desigualdade pode ser ainda maior em se tratando de domicílios fora dos grandes centros urbanos, conforme pode ser observado no GRÁFICO 2.

Um curso a distância deve atender às reais condições do cotidiano dos alunos, Costa (2007) destaca que, em virtude do Brasil ser altamente demandante de ensino superior, quando há oferta de um curso a distância, é comum que os estudantes morem longe dos polos e que não tenham acesso a determinadas tecnologias, como o computador e a *internet*. Nesse caso, o autor sugere que, para não aprofundar ainda mais as desigualdades de acesso ao ensino superior, a entrega de materiais impressos deve preponderar sobre o material virtual, quando for observada a dificuldade de acesso aos meios digitais por parte dos alunos. Assim, nos cursos de EAD faz-se necessário um diagnóstico completo do perfil do estudante, no sentido de se verificar quais as suas necessidades e quais as melhores estratégias para atendê-lo. Considerando que os professores estão atuando em sala de aula, investir em equipar as escolas com computadores e *internet* também seria de grande valia para que os professores pudessem utilizar esse espaço para se dedicar à sua formação.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006-2007.

GRÁFICO 2 - Percentual de domicílios urbanos com computador e acesso a internet no total de domicílios particulares permanentes - Brasil 2006 e 2007

Emergiu na fala de alguns cursistas a questão da falta de material bibliográfico para acompanhar o desenvolvimento dos seus estudos. Considerando que o curso a distância tem o material bibliográfico impresso como um recurso de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, essa questão fica ainda mais complexa. Para compreender essa questão, foi necessário conhecer qual é a relação de livros por alunos, disponível nas bibliotecas dos polos. A previsão foi de 1 exemplar para cada 5 alunos, conforme descrito no projeto pedagógico do curso. Ao pesquisar na literatura da área de Biblioteconomia descobriu-se que a recomendação internacional estabelece que o mínimo de obras por aluno é de 1 para 5. Em princípio parece que essa relação é adequada, todavia o que se observou foi que a recomendação não está necessariamente relacionada aos cursos de EAD, que carrega especificidades distintas do ensino presencial. Assim, supõe-se que a recomendação supracitada está relacionada ao ensino presencial. Como já mencionado, para cada disciplina tem-se um material impresso elaborado para o acompanhamento do curso. Esse material é uma referência que contempla o conteúdo da disciplina, todavia para um estudo aprofundado é necessário consultar a bibliografia prevista no plano de ensino de cada disciplina. O acesso a essa bibliografia é de fundamental importância para o desenvolvimento das

atividades dos alunos. Nesse sentido o que se observou é que os livros estão disponíveis para empréstimos quinzenais, sendo que um dos exemplares é mantido no polo para consulta dos alunos, esse é chamado de *livro exclusivo*. Para os cursistas a quantidade de livros disponível, mesmo estando em conformidade com a recomendação, não tem sido suficiente; seguem-se os relatos cursistas sobre essa questão:

Eu moro em uma cidade pequena então pesquisar é muito difícil, nós não temos livros de Biologia, então a gente pega aqui no polo, os livros aqui no polo são poucos, então é muito difícil (...) Lá (cidade onde mora) tem escola de Ensino Médio e é uma Escola Estadual, mas não tem livros de ensino superior, a nossa biblioteca é pobrezinha. Na escola onde eu sou coordenadora tem biblioteca, mas são só livrinhos infantis, essa parte para nós é muito difícil. (A4)

Livro, aí vem uma dificuldade. Tem a quantidade certa pelas normas de livros. Deixa de ser a quantidade certa porque os alunos são de fora e eles tem que pegar os livros, para eles é difícil. Eu pego em outra faculdade, meus meninos pegam para mim porque eles estudam lá na FUNORTE. (A21)

Os que moram longe levam os livros. Minha filha ano passado estudava na Unimontes aí ela pegava para mim. Aí, se eu tivesse livro eu poderia estudar na hora que eu chegasse do trabalho. Se eu tivesse com o livro facilitaria, resolveria mais. Para abranger mais tem que ter o livro. E na época de prova, só o que tem no caderno é pouco, e se eu tivesse o livro facilitaria bastante. Os fascículos são muito resumidos, eles servem, eles ajudam, mas para abranger mais tem que ter o livro. (A20)

Os excertos das falas dos cursistas revelam que a quantidade de livros prevista tem sido insuficiente. Dessa forma, percebeu-se que a relação livro por aluno em cursos de EAD necessita ser investigada, considerando que o material bibliográfico impresso nos cursos de EAD é imprescindível para o acompanhamento dos cursos. Moore e Kearsley (2007) revelam que um grande desafio nos sistemas de EAD é proporcionar aos seus alunos uma biblioteca que pode ser comparada com a que está disponível para os alunos dos cursos presenciais. Os autores apresentam as experiências de outros países sobre essa questão, destacando que desde 1967 a Association of College and Research Libraries (ACRL) emite e atualiza diretrizes formais para o atendimento das necessidades dos alunos a distância nos Estados Unidos, sobre a questão de acesso aos livros para alunos de EAD.

Observou-se nas reuniões pedagógicas que a questão do material bibliográfico também foi abordada pela coordenação do curso, e uma solução foi providenciar a compra de mais títulos e mais exemplares dos livros já existentes e disponibilizá-los nos polos no sentido de melhor atender aos alunos.

É preciso lembrar, ainda, que a produção de materiais impressos para cursos de EAD exigem do seu produtor especial atenção quanto ao perfil do destinatário

desse material. Para Soletic (2001) redigir materiais exige estabelecer uma relação entre para quem se escreve e como se escreve e que esse material tenha linguagem clara, onde o aluno dê conta de se perceber como um interlocutor do professor, onde ambos participem juntos da construção do conhecimento. Essa autora ainda destaca que, a produção de material impresso para EAD deve ser um trabalho interativo entre os envolvidos em uma proposta de EAD; chama atenção, por exemplo, sobre a importância que os tutores têm no momento de concepção e elaboração dos materiais impressos, considerando que a experiência desses sujeitos ajuda a ter presente as características e inquietações dos destinatários. Além do trabalho interativo, não se pode deixar de considerar a necessidade de contínua avaliação e revisão, no sentido de garantir qualidade a esses materiais.

Nas entrevistas, foi possível verificar que alguns cursistas, mesmo estando em um curso a distância mediado pela *internet* e com acompanhamento presencial de tutores, sentiam a necessidade da presença de um professor no polo. Alguns professores fizeram visitas aos polos, muitos alunos demonstraram que esse contato foi significativo para eles.

Teve um professor que esteve aqui. Uma maravilha. E os fóruns dele (...) foi muito bom de participar. A gente viu ali que ele participou, respondeu, deu seu parecer, mostrou presença também. (A2)

A gente se sentia muito sozinho, eu me senti abandonada, eu estava igual uma barata tonta, eu não tinha noção de como eram as coisas. Então eu acho que o curso tinha que ter um professor, mesmo que não fosse pessoalmente, igual falou aí agora, pela videoconferência, que a gente possa levar gravado a fala no *pendrive* e a gente pode voltar (...). (A23)

(...) Depois era o fantasma de como seria isso, porque a gente está acostumada a ter aula com o professor na frente, e aí de repente é você que tem que se virar procurar estudar sozinha, as dúvidas, foi a maior dificuldade para mim. (A14)

Os recursos tecnológicos são um meio importante, que contribuem para facilitar o encontro entre o discente e o docente. Entende-se que as mais modernas tecnologias não garantem sozinhas, interação entre professores e alunos. Assim, o desafio posto nos cursos de EAD é a permanente avaliação do desenvolvimento do curso, bem como dos suportes tecnológicos utilizados, no sentido de garantir a interação entre o grupo no caminho de se promover uma proposta pedagógica sólida.

Essa necessidade do professor em sala de aula pode estar relacionada também com a comunicação entre o docente e o discente. Garantir uma boa comunicação exige estar atento ao perfil do destinatário. Essa situação suscita uma

questão importante para o desenvolvimento de cursos de EAD, uma vez que a comunicação entre professores e alunos na EAD desloca-se da relação face a face para a mediação de textos veiculados pelas tecnologias da informação e da comunicação. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados nos cursos de EAD têm como intenção superar a separação física existente entre professor e aluno e melhorar a interação entre esses sujeitos.

Uma questão da pesquisa associada à necessidade de interação dos sujeitos no curso se relacionava em conhecer, na perspectiva dos cursistas, como se dava o diálogo entre os envolvidos no curso. Quanto à essa questão, os entrevistados mencionaram que, em certa medida, o diálogo no curso, para eles, não tem sido eficiente. Em alguns casos, essa interação era prejudicada pela falta da *internet*. Nas entrevistas, foi perguntado aos cursistas se o curso permitia diálogo entre os envolvidos, fossem eles tutores, professores, alunos entre outros. A fala dos cursistas mostrou como tem sido para eles essa interação no curso.

Existe diálogo, mas acho que poderia ser melhor por que o que todo mundo tem aqui é falta de diálogo [...] faltou diálogo em *uma disciplina*, nós fizemos os fóruns e depois todo mundo se deu mal na disciplina. Então eu acho que faltou orientação deles para a gente, orientações de livro, deviam ter falado antes para participar dos fóruns, leia o capítulo, como foi em Zoologia e Bases II, capítulo tal do Brusca¹⁷, capítulo dos invertebrados lá no Brusca. Então falta diálogo sim. Querendo ou não o curso é novo, mas é novo para a gente também. (A2)

Eu acho que está no início e o diálogo está se formando, é um diálogo que está no início. Acho que está difícil, mas está melhorando, eu senti agora que está bem melhor do que nos outros períodos. (A1)

Permitir até que permite, só que este diálogo às vezes torna-se difícil porquê muitas vezes a gente entra em contato por correio eletrônico, aí quando a gente vai ter o retorno, às vezes a dúvida que a gente tinha já foi embora. (A9)

Agora é mais, agora está mais, esse período agora, esse semestre, nós estamos com mais contato um com outro, até para fazer elogios e críticas. Eu então que nem tinha *internet*. Esse mês que eu acabei de instalar, para mim estava muito difícil, agora ficou mais fácil entrar no *MSN*¹⁸, fazer amizade com os colegas, a gente se comunica pelo *MSN*, a gente manda mensagens um para o outro. Os tutores sempre mandam mensagens para a gente. [...] Hoje eu consigo entrar, já vou lá e clico na página da UFMG, e já entro, e já vou em aluno na *minha UFMG*¹⁹ e vou para o *Moodle* e já olho tudo que eu tenho que olhar. [...] (A14)

¹⁷ BRUSCA, R. C. & BRUSCA, G. J. *Invertebrates*. Sinauer, 1990.

¹⁸ Site de relacionamento da *Internet*

¹⁹ Ambiente virtual da UFMG

Na EAD, a interação entre professores e alunos é indireta necessitando ser mediatizada por diversos suportes técnicos de comunicação, o que torna de grande importância os meios tecnológicos. Assim a interação entre professor e aluno ocorre de modo indireto tanto no espaço quanto no tempo. Belloni (2001) chama a atenção para esses dois aspectos presentes no processo de interação na EAD.

Nas análises e definições de EaD, como vimos, a ênfase é colocada na descontiguidade (alunos dispersos, não podendo deslocar-se para reunir-se) todavia é importante lembrar que o aspecto temporal, embora muitas vezes negligenciado, é de extrema importância: o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica entre os estudantes e a instituição “ensinante”, é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma. A rigor, os problemas gerados pela separação no espaço (descontiguidade) podem ser mais facilmente superados por sistemas eficientes de comunicação pessoal simultânea ou diferida entre os estudantes, tutores e professores e entre os próprios alunos. (BELLONI, 2001, p. 54)

Sobre a compreensão do que é interação a autora salienta que essa é de extrema importância em qualquer processo de aprendizagem. Sobre seu conceito destaca que a interação é a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, essa pode ser direta ou indireta, podendo ser mediatizada por algum suporte técnico de comunicação, como um telefone por exemplo. Isto é, diferente do conceito de interatividade, que é a potencialidade técnica oferecida por algum suporte tecnológico que a partir de uma atividade humana sobre a máquina recebe em troca uma *retroação* da máquina sobre ele. (BELLONI, 2003).

Nessa perspectiva, como posto pela a autora, há diferenças entre interação e interatividade, na primeira ocorre intersubjetividade e retorno imediato, na segundo o que ocorre é busca e troca de informações, todavia vale destacar que em ambas pode ocorrer aprendizagem. Desta forma, tanto a interação quanto a interatividade são processos importantes para o desenvolvimento de sistemas de EAD.

Os excertos das falas dos cursistas demonstraram, na visão deles, que a questão da interação no curso tem sido pouco eficiente. Nesse sentido, vale destacar que os cursos desenvolvidos pela EAD exigem presencialidade daqueles envolvidos no processo de interação, assim a EAD pode prescindir da presença física simultânea entre professores e alunos, mas nunca da presencialidade, ou seja, do constante contato mediado pelas tecnologias, que pode se dar por textos, pela voz, por imagens ou outros.

Um cursista relatou que a falta de organização do tempo no encontro presencial prejudica o desenvolvimento das atividades previstas para o dia do encontro. Segue excerto de sua fala:

O encontro está marcado para as 08:00 horas e [...] começa às 09:00 horas, se começasse a tirar as dúvidas mais difíceis no início e deixasse para tarde os conteúdos mais fáceis. (A17)

O fato de o número de encontros presenciais ser reduzidos em média 2 por mês, exige que esses momentos sejam aproveitados ao máximo, uma vez que esses momentos permitem que os cursistas tirem dúvidas sobre os conteúdos e sobre a realização das atividades, além de ser o momento de contato com o grupo. Nesse sentido entende-se que um curso a distância exige um rigoroso e sofisticado trabalho de planejamento e gerenciamento. Desta forma, as atividades previstas para um encontro presencial como uma prática em laboratório, uma aula expositiva, um *chat*, ou uma vídeoconferência, por exemplo, necessitam ser preparadas cuidadosamente bem antes do início da atividade, para que não ocorram imprevistos e, assim contribuam para a aprendizagem dos alunos.

• Condições objetivas de trabalho

Considerando que os professores estão em exercício e a maioria trabalha em pelo menos 2 turnos, foi de interesse conhecer como os professores-cursistas, entrevistados, conciliam sua rotina de trabalho com a sua formação acadêmica em curso superior. A TAB. 22 mostra a jornada de trabalho dos professores-cursistas. Para isso foi solicitado aos entrevistados que respondessem a seguinte questão: *Você entende que é possível conciliar sua formação com sua jornada atual de trabalho na escola?*

TABELA 22 - Jornada de trabalho dos cursistas do curso de Ciências Biológicas da UFMG - PRN-MG entrevistados

Número de Turnos Diários	Número de Cursistas
1	5
2	4
3	5
Total	14

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Alguns cursistas revelaram que, em função da extensa jornada de trabalho, não conseguiam reservar tempo para se dedicarem ao curso o que repercutia

no seu desempenho escolar. Entre as falas dos cursistas, foi possível perceber que suas tarefas não terminavam após um dia de trabalho. O que emergiu nas entrevistas foi a intensificação do trabalho docente, que extrapola a sala de aula e a escola, como se pode notar a seguir.

Nesse módulo (semestre) eu nem queria vir mais. Aí a minha sobrinha disse: vai sim tia! Então eu resolvi, mas está difícil demais. Porque quando a gente só estuda é uma coisa, mas quando a gente está trabalhando. Eu trabalho o dia todo, fico o dia todo fora de casa. Eu coordeno uma escola e lá são três turnos. Então eu vou de manhã, à tarde eu estou na outra escola, aí lá fica a vicecoordenadora, à noite eu vou, não é toda noite, mas é preciso ver o que está acontecendo, tudo fica sob minha responsabilidade. Tenho ainda que fazer planejamento todos os dias da minha aula com os alunos do 2 ano, dos menininhos. [...] isso requer muito tempo, porque é muita matriz e nós não temos Xerox. Então nós fazemos a matriz na mão, depois roda no mimeógrafo, um trabalhão, às vezes eu adianto no domingo, no final de semana, para eu ficar mais por conta do curso durante a semana. É muito puxado estou sem achar tempo para eu estudar. (A4)

Eu trabalho em três turnos, aí é bem corrido para mim, às vezes no semestre passa aquele tanto de trabalho e de matéria, é bem corrido, mas eu tenho conseguido. [...] E professor não é só aula. Tem planejamento, matriz que você tem que fazer. A gente tem que levar trabalho para a casa. Eu dedico para o curso os finais de semana e à noite. Falta de tempo eu sinto. Mas como eu gosto muito de ler eu não deixo atrasar os trabalhos, eu procuro entregar todos os trabalhos do curso em dia. (A20)

[...] É um pouco difícil, tem a questão do tempo, mas dá. Se for preciso eu acordo de madrugada para estudar, ou varo a noite estudando. (A8)

Na fala desse outro cursista é pontuado o excesso de atividades e dedicação que a profissão exige.

Tem hora que fica uma coisinha ou outra pendente, porque não tem jeito, a escola está sugando muito da gente, muita reunião, que a gente não pode deixar de ir, porque nós precisamos desse trabalho, então tem hora que fica algumas pendências. Tem dia que eu chego em casa já tão cansada que não tenho ânimo. Tirando isso dá para conciliar. Os meses que não está muito apertado de reunião, porque agora só está faltando nós morarmos na escola. Até nos sábados e domingos tem que ir. Se não fosse isso meu Deus do céu, estava bom demais. (A14)

Sobre a intensificação do trabalho docente, Gatti (1997) lembra que o magistério não tem sido uma carreira atraente, e aqueles que nela estão, necessitam complementar o salário com mais aulas para enfrentar os salários aviltantes. Isso tem retirado desses profissionais o tempo necessário para se dedicar à profissão; para pensar e refletir sobre suas práticas pedagógicas; produzir materiais para suas aulas e para sua qualificação permanente.

Esse cenário potencializa a falta de interesse dos jovens em ingressar nessa profissão como também propicia o afastamento daqueles que já se encontram no magistério. Sobre isso, um cursista demonstra sua percepção sobre o magistério.

Hoje a situação de professor, infelizmente a gente trabalha mais por paixão. Quem quer ganhar dinheiro não fica na educação, procura outras áreas, e aí eu acho que a educação perde, porque às vezes aquela pessoa é cabeça boa e ela não tem motivação financeira para ficar na educação, então ela procura outra área, que dá mais dinheiro, porque todo mundo quer viver mais confortavelmente, todo mundo quer isso. Enquanto eu gosto e aceito ficar lá, tem outros que gostam e não aceitam ganhar pouco. E aí quem vai ficar é aquele que não tem prazer, quem não importa com a educação, quem não está apto a desenvolver um bom trabalho, e está ali como última coisa que ele pode fazer. (A17)

O fato de o magistério não ser uma profissão atraente impacta na falta de professores para atuar na Educação Básica, como pode ser visto nos relatórios oficiais sobre a temática, esse é um problema crônico que necessita de políticas públicas para seu enfrentamento. Entende-se que essa discussão ganha peso quando incorporada às questões sobre a qualificação dos professores e aquelas que envolvem remuneração condizente com trabalho e carreira.

A fala dos cursistas e suas conhecidas condições de trabalho não sofreram significativas alterações, mesmo após dez anos de LDB, que previa melhores condições para a formação dos professores, destaca-se o inciso I do artigo 67, *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*. O discurso legal prevê espaços no âmbito da carreira para que o professor invista na sua qualificação e, na prática, o que se tem é o contrário. Ao investir na carreira e profissão o professor intensifica suas atividades, requerendo dele a utilização de suas horas de lazer e descanso para se dedicar à sua formação e ao seu trabalho. Se de um lado uma política pública como o Pró-Licenciatura permite o acesso ao ensino superior em curso de Licenciatura oferecido por instituições públicas, que tem experiência na oferta de cursos dessa modalidade, constituindo-se assim como uma possibilidade de aprimoramento da formação dos professores, por outro lado, aspectos que impactam no efetivo aproveitamento dos professores-cursistas, como por exemplo, horas remuneradas para os professores se dedicarem aos estudos não são garantidos na política pública.

Continuando com o objetivo da pesquisa que era identificar os limites e potencialidades do Pró-Licenciatura na formação dos professores, apresentam-se a seguir as facilidades que o programa vem propiciando aos professores, segundo os cursistas entrevistados. Para conhecer essas potencialidades, nas entrevistas foi solicitado a eles que respondessem á seguinte pergunta: *Quais são as facilidades/contribuições que o curso de Ciências Biológicas a distância vem te proporcionando?*

A compreensão dos cursistas sobre essa questão foi organizada na TAB 23.

TABELA 23 - Facilidades do curso segundo os cursistas do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG - PRN-MG entrevistados

Categorias	Facilidades/contribuições	Total de alunos
Aprendizagem	Aprender a usar os recursos da informática e <i>internet</i>	6
	Aulas Práticas	2
	Qualidade dos livros/Material didático	2
	Desenvolvimento da leitura	2
Condições de oferta	Formação em curso superior	2
	Curso de oferta pública	4
	Ofertado pela UFMG	3
Estrutura do curso	Flexibilidade de tempo e espaço	6
	Não tem facilidade	1
	Bom espaço físico do polo	3
	Sem necessidade de deslocamento / O polo se encontra na minha cidade	2
Motivos pessoais	Desejo de cursar C. Biológicas	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

- **Aprendizagens proporcionadas pelo curso**

As quatro primeiras facilidades/contribuições destacadas na TAB.23 que emergiram na fala dos cursistas podem ser agrupadas como possibilidades de aprendizagens. Mesmo com as dificuldades que alguns demonstraram estar enfrentando para participar do curso, boa parte dos cursistas entrevistados relataram que o curso tem oferecido a eles novas aprendizagens. A que mais se destacou foi sobre aprender a usar o computador e a *internet*. Para muitos, antes do ingresso no curso, os seus conhecimentos sobre essas tecnologias eram nulos ou muito pequenos. Como relatam os cursistas:

No mínimo eu aprendi a mexer com o computador, já melhorou para mim, eu aprendi a lidar, a ir procurar, achar e clicar, ir até o *Google*²⁰, fazer pesquisa. Já foi um grande aprendizado e isso foi só após o curso. No dia que falou que eu tinha que ter *login* foi um grande medo, fiquei assombrada, e hoje eu já consigo. Eu aprendi aqui, a partir do curso, aqui com eles. (A14)

²⁰ Site de busca da *Internet*

Antes de fazer o curso eu tinha um problema gravíssimo com a *internet*, lá (cidade onde mora) não tem. Agora eu já me apresentei para o computador e nós combinamos perfeitamente, mas no início não saber mexer com o computador foi uma dificuldade, então foi um meio para eu aprender mais alguma coisa. (A23)

Quando um curso é realizado levando em consideração os ambientes virtuais de aprendizagem, traz consigo desdobramentos importantes, como a possibilidade de desenvolver habilidades de domínio das tecnologias, que são essenciais para a formação do cidadão na contemporaneidade, uma vez que se sabe o quanto essas tem importância na sociedade atual. Todavia, cabe lembrar que as tecnologias trazem consigo desafios. O avanço da ciência e da tecnologia auxilia a educação contribuindo para aperfeiçoar as técnicas pedagógicas convencionais utilizadas na escola. Atualmente, o tema inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino aprendizagem vem ocupando lugar de destaque nas agendas de discussão de organizações e instituições da sociedade civil e dos setores públicos, envolvidos com a formação de professores e a educação de crianças, jovens e adultos. A importância dessas discussões se justifica, dentre outros fatores, pelo avanço tecnológico na sociedade dos últimos vinte anos e pelas transformações que esse avanço tem acarretado nas esferas do trabalho, da educação, da cultura e das relações sociais, alterando sobremaneira o cotidiano das pessoas.

O desenvolvimento da leitura, a qualidade do material didático impresso, bem como as aulas práticas, realizadas nos laboratórios e no campo, foram mencionadas como uma contribuição importante para aquisição de novas aprendizagens dos cursistas.

Sem querer ou não todo mundo vai ter de aprender a ler, eu tenho que aprender a ler, eu digo ler mesmo, ler no sentido de entender e compreender o que está por trás, não é só ler o que está escrito. Porque pela leitura a gente vai aprendendo e adquirindo novos conhecimentos. (A14)

As aulas práticas são ótimas e a gente não tem oportunidade de fazer uma coisa dessas, isso é muito bom. (A8)

Eu trabalho há mais de dez anos da minha vida com ensino de Ciências, e agora eu estou tendo a oportunidade de estar com o microscópio, de ver tantas coisas que eu não tinha visto ainda, por exemplo: seres invertebrados, quem éramos nós para termos acesso a uma lula, e eles trouxeram aqui para nós olharmos no microscópio. Também trouxeram um protozoário, nós olhamos e eu fiquei fascinada, nós tivemos que desenhar tudo, eu reconheci porque eu já tinha visto no livro. (A14)

Entende-se que a leitura é um exercício importante para a profissão do magistério. A fala de um dos cursistas acima evidenciou que o curso vem propiciando a

oportunidade desses profissionais terem maior contato com os conhecimentos já produzidos, o que, provavelmente pelo excesso de trabalho que a profissão e carreira vem exigindo, não tem sido possível para os professores.

Outro ponto destacado na fala dos cursistas, e que foi possível constatar quando das visitas ao polo, se relaciona às práticas de laboratórios que eram realizadas nos encontros presenciais. Esse momento permitia que os cursistas pudessem manusear os equipamentos do laboratório mantendo uma proximidade entre o que eles liam nos livros e o que eles viam e percebiam nos laboratórios. As aulas nos laboratórios se mostravam significativas para os cursistas, o que parece sinalizar que, no decorrer do seu trabalho como professor na escola não tem sido oportunizados momentos semelhantes ao que eles vivenciam no polo.

A questão da montagem dos laboratórios de biologia, com seus equipamentos, modelos, reagentes, preparação dos tutores a distância para a realização das práticas nos polos, se mostrou nas reuniões pedagógicas do curso como uma questão a ser cuidadosamente tratada. Vale lembrar que, nesse momento, o polo investigado possui dois laboratórios dedicados para o curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG. Em uma das reuniões um professor formador manifestou a importância dos cursistas conhecerem os laboratórios da instituição, no caso os laboratórios do ICB, como uma maneira de propiciar aos estudantes o contato com *objetos* de estudo relacionados à formação do biólogo. Destaca-se que a realização de um encontro com os cursistas no ICB permitiu que eles conhecessem e participassem de aulas em laboratórios daquele instituto.

Pelo relato dos cursistas e o investimento do curso para que os alunos tenham qualificação para o exercício da docência, e especialmente para como ensinar os conteúdos relacionados à Biologia, tem-se que o curso vem contribuindo para que os professores adquiram aprendizagens que são fundamentais para sua formação e para a profissão do magistério. Os momentos presenciais do curso e as possibilidades de contato com os laboratórios, que é uma especificidade do curso demonstrou que esses momentos são imprescindíveis para que os professores tenham uma formação consistente. No excerto da fala dos cursistas ficou evidenciada a importância desses momentos.

As aulas práticas são ótimas e a gente não tem oportunidade de fazer uma coisa dessas, isso é muito bom. (A8)

• Condições de oferta

Esse aspecto se relaciona às condições materiais a que os professores estão submetidos, uma vez que eles declararam que o ingresso em um curso superior para eles foi possível por esse ser público. Seguem-se excertos das falas dos cursistas.

Eu acho que por ser uma faculdade pública facilita para mim. Porque se eu tivesse que pagar uma faculdade, com o salário que a gente recebe, realmente não ia dar. Então é uma vantagem que eu tenho e eu vou aproveitar o máximo desse curso, para conseguir chegar lá no final. [...] Eu vejo as dificuldades das minhas colegas que estão fazendo outros cursos em Universidades particulares, elas tem muitas dificuldades para pagar. (A8)

[...] Tem a questão financeira, o que nós enfrentamos como qualquer família é a questão econômica e se tivesse que pagar uma faculdade, seria difícil, então por ser gratuito ajuda muito. (A7)

Mais uma vez, surge a questão sobre as condições financeiras dos professores-cursistas que é um dos impedimentos de investir na formação. O acesso ao curso para alguns cursistas foi possível por esse ser público. Contudo mesmo sendo público, para alguns, ainda é difícil dispor de recursos para dar continuidade aos estudos, especialmente no quesito transporte para deslocamento até o polo. O Pró-Licenciatura previa bolsa de R\$100,00 para os cursistas, todavia o recebimento da bolsa se dá somente para aqueles que preenchiam os requisitos para tal. No caso do polo investigado eram apenas 8 cursistas que recebiam esse recurso. O aspecto financeiro soma-se ao aspecto falta de tempo. Sem tempo livre remunerado para se dedicarem aos estudos os cursistas acabam tendo suas tarefas intensificadas o que, sem dúvida, repercute negativamente no seu desempenho acadêmico e profissional.

Nas entrevistas ainda surgiram questões que se relacionam a necessidade de obtenção de uma formação superior, como pode ser observado na fala do cursista.

É uma facilidade para mim, porque eu já comecei uma faculdade particular anteriormente e tinha muito gasto. E para ser professor, agora, precisa ter formação superior, agora todo concurso precisa ter ensino superior. (A16)

O cursista lembra que a formação em nível superior é uma exigência legal, conforme estabelecido na LDB. O que supõe que os professores vem procurando obter essa formação para continuarem no exercício do magistério.

Outro aluno aponta que um dos motivos do seu ingresso no curso é o seu trabalho como professor em escola pública.

Olha, eu não tenho um curso superior ainda e já trabalho no estado, eu já sou funcionário do estado. Também era um sonho de adolescência meu fazer o

curso de Biologia. Então a motivação para eu fazer o curso foi por causa do serviço e também porque já era um sonho. (A7)

A prescrição legal levou parte dos professores a se mobilizarem para garantirem a continuação de seu ofício, mesmo com pouco tempo disponível e com condições de trabalho que não favorecem o investimento na sua formação, os professores vem buscando caminhos que superem esse problema. O Pró-Licenciatura, como política pública, favoreceu esse acesso, contudo ainda se entende que há muito a se fazer para que os professores tenham condições reais de investirem na sua qualificação para o trabalho no magistério.

O fato de o curso ser ofertado pela UFMG apareceu nas falas de alguns cursistas como uma oportunidade de acesso ao ensino superior de qualidade. Segue excerto da fala dos cursistas:

Tem aquela coisa, a gente esperava que fosse mais simples, mas igual eu falo é UFMG, então a coisa não seria tão simples (risos). Eu falo para minhas colegas será que um dia eu posso ser igual um daqueles professores, doutor (...) eu estou muito orgulhosa do curso, veio um representante do curso, e ela falou, que no final do curso nós sairíamos biólogos, isso para mim foi o máximo da coisa. (A23)

Para mim é, porque eu, nem de longe, eu não teria acesso a tanto coisa boa como é o material da UFMG que é maravilhoso. Tanto as aulas práticas no laboratório, como as aulas teóricas tudo é muito bom. (A14)

Porque eu não pago e pelos encontros serem nos sábados de 15 em 15 dias, e por ser na minha cidade e ainda por ser UFMG, tem outros cursos aqui que a gente poderia até pagar, mas não é UFMG, isso para mim faz toda a diferença. (A5)

Os excertos das falas dos cursistas revelam que há um significado que eles dão a UFMG enquanto instituição pública de ensino superior de qualidade. O prestígio que a instituição tem no cenário brasileiro e a representação decorrente desse cenário mostra que para os alunos fazer parte dessa instituição é algo significativo, como também é uma possibilidade de uma formação de qualidade. Quando a cursista menciona que está muito orgulhosa do curso, ela pode estar se referindo também a uma questão importante para um professor, que é a melhoria da sua autoestima. O Pró-Licenciatura, enquanto política pública de formação de professores pode estar oportunizando essa possibilidade, contudo há que se dizer, mesmo reconhecendo a importância de se investir na autoestima dos professores, que essa deve vir acompanhada de contrapartidas que repercutam em melhores condições de trabalho e de estudo, para que o investimento na formação não se configure como mais um fator de intensificação e precarização do trabalho dos professores da educação básica.

• Estrutura do Curso

De forma contraditória, a questão da flexibilidade de tempo e espaço também emergiu nas falas dos cursistas como uma facilidade, ou seja, o que é percebido como facilidade é também um importante fator de insucesso dos cursistas no curso. Entendeu-se que a questão tempo aparece para os cursistas como uma possibilidade de realizar o curso em tempos e espaços alternativos, o que supõe que os alunos têm dedicado ao curso o tempo que eles dispõem para o descanso e lazer. Por outro lado, revelam que o curso na modalidade a distância é uma possibilidade importante para eles, uma vez que não seria possível se deslocarem até uma cidade onde há oferta de cursos presenciais. Como pode ser verificado na fala dos cursistas:

Facilitou por isso, porque agora a qualquer momento eu posso estudar [...] porque quando eu estou em casa, eu tenho *internet* posso responder os fóruns [...] não preciso deslocar de casa. Quem trabalha em três turnos como eu, tem que ser na madrugada ou qualquer hora. (A14)

É o outro lado da distância, se fosse um curso regular, nós não estaríamos fazendo, então o que facilita é que nós podemos exercer nossas funções durante a semana [...] e no final de semana nós podemos dedicar mais ao curso. (A7)

A flexibilidade de tempos e espaços propiciada pela metodologia da EAD pode parecer atrativa para os alunos que desejam estudar no seu tempo livre ou não podem se deslocar até uma instituição de ensino presencial, todavia parece ser também um obstáculo para os alunos no desenvolvimento de sua aprendizagem. O tempo é uma categoria essencial para o ser humano, as dificuldades em lidar com essa categoria provocam a sensação de que se tem mais tempo disponível do que realmente se tem. Assim, os cursistas que já tem uma jornada extensa de trabalho e tempo reduzido para outras atividades, entendem que nesse tempo reduzido é que é possível conciliar as atividades que o trabalho requer com a dedicação aos estudos. Essa é uma maneira contraditória de se perceber o tempo, evidenciando que a percepção dos cursistas sobre a flexibilidade de tempo - controle do tempo e do espaço para estudar - não resolve o problema da falta de tempo, que eles mencionaram como uma dificuldade para se dedicar aos estudos, o que leva a crer que as condições de trabalho dos professores influenciam no desenvolvimento dos cursos de formação de professores que utilizam a EAD. Assim, na teoria, a EAD parece apontar como um diferencial para a formação dos professores em serviço, sinalizando para a flexibilidade de tempos e

espaços. Todavia na prática, como foi possível constatar, para os professores em serviço, a formação pela EAD se constitui como mais um fator de intensificação de suas atividades. Supõe-se que no ensino presencial essa realidade não seria diferente.

Alguns cursistas mencionaram que o fato de o polo estar na sua cidade, facilita para eles o acesso e o investimento em curso superior. De fato, como visto, para os cursistas que moram distante, essa distância prejudica o constante acesso ao polo onde se tem toda uma infraestrutura de apoio para os estudos. Aqueles que vivem perto têm maiores oportunidades de se dirigir ao polo, e ao fazê-lo para os encontros presenciais não necessitam de muitos gastos com transporte e com o tempo. Contudo mesmo vivendo na mesma cidade do polo, não quer dizer necessariamente, que é possível se deslocar até aquela estrutura com frequência, uma vez que, foi revelado que a maioria dos cursistas está envolvida em pelo menos dois turnos de trabalho, revelando portanto, que os cursistas não dispõem de tempo para frequentar o pólo fora dos dias previstos para o encontro presencial.

4.4. Ambientes de aprendizagem do curso investigado

Os ambientes de aprendizagem do curso se dividiam em ambientes presenciais e virtuais. Os presenciais eram toda a estrutura do polo e também a Universidade, e como ambiente virtual de aprendizagem tinha-se o *Moodle*. Cada disciplina era organizada em um ambiente virtual (*Moodle*) próprio e cada polo tinha sua turma. Exceto em uma disciplina, onde o formador optou por criar apenas um ambiente virtual para todos os polos, para isso foi criado um *metacurso*. Percebeu-se que essa experiência foi positiva para os alunos, uma vez que o grupo de alunos do curso, em torno de 300 alunos, pôde compartilhar suas dúvidas e suas aprendizagens nesse espaço, como se pode observar.

Comentário Aluno: Confesso que a aula 12 foi bem explicada (...). O professor tentou de todas as formas acabar com aquele gelo que sempre tinha no decorrer dos encontros, e conseguiu, pois foi uma aula divertida onde todos, eu acredito, que se interessaram em ouvir e comentar a respeito aprenderam. Os objetivos das aulas foram alcançados. Acredito que suas explicações possam trazer boas recompensas a cada um que estava interessado em aprender. (...)Tenho uma dúvida, quando chega na parte da conclusão eu faço o que entendi sobre o conteúdo, e creio que está incorreto. Na apostila da disciplina fala um pouco, mas não fala especificamente, e gostaria de saber se você Professor ou até mesmo

outros Tutores que tiverem acesso a esta mensagem pudessem comentar um pouco de como fazer uma conclusão ou referenciar um livro adequado que possa me ajudar e ajudar os outros alunos também.

Comentário Formador: Que bom que a aula 12 foi legal, ficamos felizes por isso! Sobre a conclusão, não há uma fórmula definida. Ela deve conter um breve resumo do que foi feito apresentando os resultados obtidos, numéricos ou não, tendo em vista os objetivos iniciais da prática. No caso de resultados numéricos, você pode colocar o valor encontrado (e sua respectiva incerteza, claro) e discutir sobre esse valor, se é aceitável ou não, se era esperado ou não etc. Uma pergunta que melhor pode te nortear na elaboração de uma conclusão é "o que eu aprendi com esse experimento?", e nem tanto "o que entendi sobre o conteúdo?" visto que os experimentos abordam apenas alguma parte, algumas aplicações, ou alguns casos particulares do conteúdo. Atenciosamente.

Comentário Aluno B: Oi Professor, esta orientação, veio num momento certo para eu aprender melhor na elaboração da conclusão. Nunca vou esquecer desta frase, "o que eu aprendi com esse experimento?". Acredito que se eu tivesse feito isto desde o início, eu não seria tão prejudicada, mas estamos aqui para aprender e com isso, com certeza vai haver melhoras para mim e para quem tiver a curiosidade de ler também esta orientação. Muito Obrigada! Valeu a pena este fórum de discussão.

Os excertos do diálogo entre formador e alunos mostram que há uma construção de comunicação entre o grupo. O posicionamento do aluno frente a dificuldade encontrada para a realização de uma tarefa e o *feedback* do formador, explicando-lhe como proceder para resolver o problema, mostra a importância da comunicação no processo de construção da aprendizagem dos alunos. O fato de o formador responder prontamente ao questionamento do aluno revela que essa disponibilidade é uma condição importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos cursistas.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são tecnologias de grande potencial, especialmente nos cursos de EAD, pois possibilitam interação entre professores e alunos, contribuindo para o processo de aprendizagem. Todavia Belloni (2001) nos lembra que as tecnologias podem trazer contribuições para a educação, se forem utilizadas adequadamente. Por outro lado podem ser apenas um revestimento moderno para práticas antigas e inadequadas. A autora destaca ainda, que para usufruir das potencialidades das tecnologias são imprescindíveis investimentos nos sistemas educacionais.

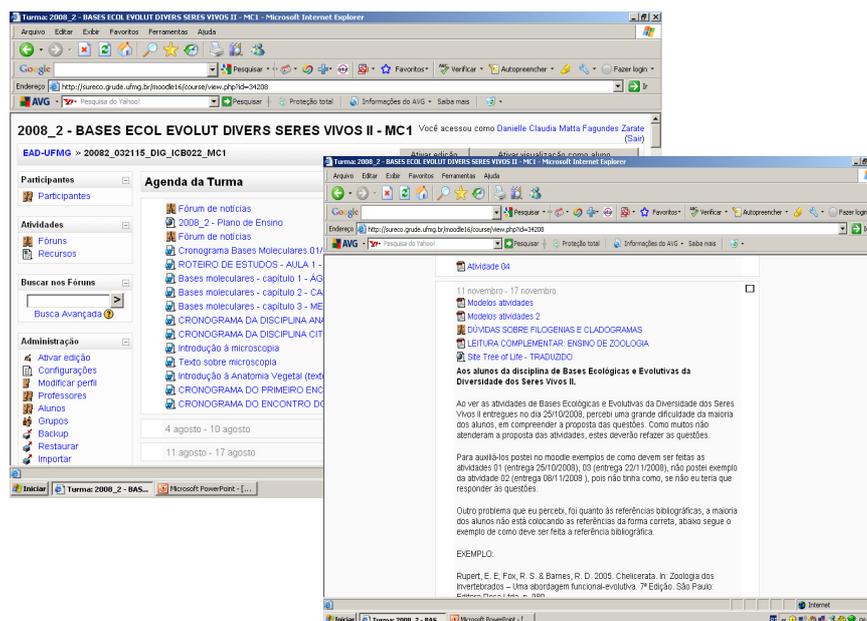


FIGURA 5 - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
Fonte: Curso Ciências Biológicas a distância da UFMG

Foi possível observar que os ambientes virtuais de aprendizagem do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG eram utilizados como meio de comunicação entre os professores e os alunos, tanto no sentido de apresentação e disposição dos conteúdos abordados quanto para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, como os fóruns para esclarecimento de dúvidas e em alguns casos posicionamento dos alunos e professores frente a situações diversas, o que se entende ser uma relação que contribui para o desenvolvimento do curso, como também para o processo de aprendizagem do aluno. Segue comentário de um cursista e formador do curso.

Comentário A2: Caro professor, nós (alunos) que teremos que fazer esse modelo de proteína para lhes entregar? Se sim, não teremos uma aula prática de como fazer esse modelo? Não seria mais fácil confeccionarmos este modelo em aulas presenciais nos polos?

Comentário Formador: Serão vocês que farão o modelo. Tenho certeza, que vocês tem condições de fazer isso com as nossas discussões no fórum.

Comentário A2: Professor desculpe-me por discordar de você. Mas acho que não conseguiremos fazer os modelos só com as discussões no fórum. (...) Sei que você pede para gente tirar as dúvidas pelos fóruns. Mas eu não consigo ter dúvida porque para mim está tudo escuro. Talvez seja vergonha dizer isso. Mais eu estou ansioso e apreensivo com sua disciplina. Será que não tinha como dar uma aula prática nos encontros presenciais. Assim acredito que surgiriam as dúvidas. (...) Talvez vocês pensem que a gente não estuda. Mais eu leio apostila das aulas entregues (até aula 7) e não consigo entender. Moro em uma cidade distante (a 200 km) do polo e só tenho condições de estar presente nele nos encontros

presenciais, por isso acredito que os encontros deveriam ser mais proveitosos (...) no sentido de iniciarmos a confecção ou vermos exemplos desse modelo de proteína. Desculpe por ser franco nos dizeres acima mais é que estou apreensivo. No mais um abraço.

Comentário Formador: Entendo a sua ansiedade e sei que é difícil discutir via computador. Mas temos pouco tempo nas aulas presenciais e temos que fazer escolhas, mas os tutores estão aptos a discutir com vocês como é o plano dos modelos. O que você entendeu sobre a estrutura de proteínas? Vamos tentar construir o nosso conhecimento juntos ok?

Como se pode observar o diálogo entre o aluno e formador pelo fórum, possibilitou ao aluno se posicionar em relação as dificuldades sobre a realização de uma tarefa. No fórum ele teve a oportunidade de colocar sua apreciação sobre como desenvolver a atividade sob seu ponto de vista. Por outro lado, o formador interveio explicando-lhe sua disposição para ajudá-lo no desenvolvimento da atividade e também para mostrar-lhe que há, por parte dele, uma compreensão sobre como se dá o processo de aprender a distância. A postura do formador revela que a sensibilidade e preocupação com a aprendizagem do aluno pode ser garantida em cursos de EAD.

Assim, os fóruns de discussão são instrumentos importantes para a comunicação do discente com o docente. No curso, a participação nos fóruns não era sempre obrigatória, em alguns momentos ela era estimulada, em outros ficava a critério do aluno participar ou não desse espaço. Sendo uma ferramenta importante, a necessidade de estimular a participação dos alunos torna-se de fundamental importância. Nesse sentido, propor atividades que permitam ao cursista participar dos fóruns é uma alternativa para tornar mais efetiva sua participação e interação no curso, contudo sabe-se que apenas a proposição de fóruns não é suficiente para que os alunos sintam-se motivados a participar. O permanente acompanhamento das discussões e retorno aos alunos ajuda a manter uma proximidade com o grupo. Nos cursos presenciais o professor pode perceber o comportamento dos alunos e estimular sua participação em sala de aula, nos fóruns de discussões dos ambientes virtuais, também pode ser possível acompanhar os alunos e estimular sua participação. Esse deslocamento da sala de aula para os ambientes virtuais muda a relação que o professor tem com o aluno e vice-versa, deixa de ser face a face, e passa para uma relação onde exigirá desses atores maior integração no processo de comunicação que se estabelece nesse ambiente.

4.5. Articulação entre teoria e prática no curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG

Um dos objetivos da pesquisa era verificar se os conteúdos do curso se articulavam com os conhecimentos dos cursistas-professores. A intenção era observar em que medida a prática dos cursistas se articulava com os conhecimentos propostos no curso. Vale lembrar que a LDB, no seu artigo 67, sinaliza para a necessidade de se valorizar a experiência docente. Para Garíglío (2005), os saberes dos professores se constituem nas experiências do seu trabalho e no seu trabalho, este saber da experiência é o alicerce da prática e da competência pedagógica do professor, como destaca o autor:

Os professores são atores sociais, sujeitos que assumem a sua prática valendo-se dos significados que eles mesmos dão, sujeitos que possuem conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente por meio da qual eles a estruturam. (GARÍGLIO, 2005, p. 59)

Assim, é importante que os saberes dos professores se articulem aos saberes acadêmicos, aos quais estarão submetidos pelo período em que estiverem cursando a Licenciatura. Nessa perspectiva, compreende-se o professor como produtor de conhecimento e não mero aplicador dos conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial. Sabe-se, segundo Garíglío (2005) que para ensinar é fundamental conhecer a matéria, ou conteúdo a ser ensinado, contudo também se torna fundamental reconhecer que *saber ensinar* não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo. O autor aponta que as pesquisas sobre os saberes docentes são influenciadas, principalmente, pela produção teórica de Donald Schön.

Schön desenvolve o conceito de *conhecimento na ação* que crítica profundamente o conceito da *racionalidade técnica*. No modelo da racionalidade técnica, segundo Diniz-Pereira (1999), o professor é visto como um técnico que aplica nas situações de seu trabalho o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, a formação deste profissional requer um conjunto de disciplinas científicas e pedagógicas. Este modelo parece, segundo o autor, inadequado à realidade da prática docente, principalmente por acreditar que a prática é mero espaço de aplicação da teoria.

Nesse sentido em oposição ao modelo da *racionalidade técnica* se encontra o referencial teórico denominado *epistemologia da prática profissional*. Tardif (2002) diz que a epistemologia da prática profissional *é o estudo dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas*.(p. 255). Para este autor o “saber” pressupõe o conhecimento, as

habilidades, as competências e as atitudes do profissional frente a uma situação de trabalho. Essa noção de saber, segundo o autor é chamada saber-fazer e saber-ser. Os professores possuem saberes específicos da profissão e esses são mobilizados no cotidiano de seu trabalho, tornando-os imprescindíveis no processo de escolarização dos educandos, uma vez que são os principais atores mediadores da cultura e dos saberes escolares. Para Tardif (2002):

Interessar-se pelos saberes e subjetividades deles (professores) é tentar penetrar no cerne do processo concreto de escolarização, tal qual ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2002, p.228)

O autor ainda levanta duas teses a respeito dos saberes docentes: na primeira, os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício, e na segunda, a prática dos professores, ou, o seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de um saber produzido por outros, mas também um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes próprios de seu ofício. Ainda, para este autor o trabalho do professor é complexo e influenciado pelas suas decisões e ações, uma vez que os professores são trabalhadores, e como todo trabalhador, mobilizam, produzem e reproduzem seus saberes quando da realização de seu trabalho.

Primeiramente, como já mencionado, foi registrada a percepção dos cursistas e agora se registra a percepção dos formadores sobre a articulação entre teoria e prática no curso. Para conhecer o que pensam os formadores, foi solicitado aos entrevistados que eles respondessem a seguinte questão: *O curso se articula com a realidade profissional dos professores-cursistas?*

O curso se articula bem com a realidade para você ser um professor de Biologia, as atividades são voltadas para isso e aí vem a questão de esses professores estarem voltando para sala de aula, muitos deles têm vários anos de serviço [...] muitos deles estão voltando não por própria vontade[...] mas porque seria uma garantia para continuar no emprego, muitos deles não conseguiram atentar para o fato de que eles precisam disso para sua formação e não somente para manterem seus empregos.(F1)

O que nós temos percebido até agora é que esse curso está sendo fundamental para aqueles professores que estão na sala de aula, melhorar o entendimento da Biologia e sobretudo ensinar o método científico, o como olhar a natureza, e a forma de como levar a discussão e a forma de você separar o que é crença daquilo que é real em termos científicos. E isso nós vimos bastante no início do curso, nas discussões nos fóruns sobre evolução e criacionismo, por exemplo. [...] Nós vimos a posição de vários professores que estão em sala de aula sobre essa questão [...] permitir que essa pessoa que está em sala de aula conheça sobre o rigor científico, e que há um rigor científico sobre isso é fundamental. [...] (F3)

Eu acho que permite sim, porque muitos deles que estão fazendo o curso, são professores há muito tempo e que não tiveram oportunidade de se reciclarem, então em termos de conteúdo em algumas áreas, esse conteúdo mudou muito nos últimos anos, e esses professores tem aquilo que está no livro, então eles são repetidores de um conhecimento que está no livro. Eu acho que o curso abre a cabeça do aluno na medida em que ele está associando esse conteúdo teórico com uma prática, ele faz uma lâmina, ele vai ao microscópio, ele enxerga aquela célula que ele viu no livro, mas que ele nunca viu de verdade, ele está enxergando ela ali. Tem um modelo que ele pode ter uma visão espacial de um pulmão, onde fica esse pulmão, perto de que órgão. Eu acho que isso dá ao professor uma segurança muito grande para ele dar a aula dele, porque ele viu, ele tocou, ele fez uma lâmina, ele fez um corte, então eu acho que ele se torna mais seguro e mais preciso nas informações dele, ele não é um mero repetidor de conteúdo de livro. Eu acho que primeiro em termos de conteúdo ele fica mais atualizado, ele fica mais seguro, do conteúdo que ele está passando para o aluno. Em termos de prática, pode ser que na escola dele não tem um microscópio, para ele repetir aquelas práticas, mas a gente faz uma saída de campo e tomamos o cuidado de falar, olha nós estamos indo para um campo fora da escola, mas essa atividade que você está fazendo fora ela pode ser feita no canteiro da sua escola, por exemplo. Você pode fazer isso dessa forma. Então ele vai abrindo a cabeça para coisas e informações que ele não tinha e vai vendo que ele tem uma gama de coisas que ele pode fazer dentro da própria escola dele, então eu acho que associa uma revisão, uma atualização de conteúdo, uma atualização de práticas pedagógicas e de suas estratégias de ensino e aprendizagem. (F5)

As falas dos formadores revelam novamente que há uma primazia dos conteúdos específicos sobre os conteúdos pedagógico, como já mencionado nessa dissertação. Entende-se que não é uma questão de mudança de eixo e sim, que há uma necessidade de estreitar os laços entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos das didáticas específicas de área. Desta forma pode-se dizer que a formação inicial e em serviço requer reconhecer que os professores possuem um repertório de conhecimentos sobre sua prática para além dos conhecimentos disciplinares e que as realidades escolares concretas a que estão vinculados os cursistas, devem servir como referência nos cursos de formação de professores em serviço.

Por outro lado, pôde ser confirmado na fala dos formadores sobre os cursistas, que há um reconhecimento das experiências dos professores e que essas são importantes para seu processo de formação. A seguir excerto das falas dos formadores.

Qualquer um de nós quando se coloca na condição de aluno comporta-se como aluno, independente de seu *status* [...] eles (os cursistas) fazem o mesmo tipo de cobrança com seus estudantes na sala de aula, exigem seus trabalhos, impõe limites e uma série de regras [...] tivemos problemas com cópia de trabalhos e eu tenho certeza que eles não permitem isso na sua sala de aula. (F2)

Eles sabem a LDB de cor, às vezes eles falam vocês não podem fazer isso, isso não está correto. Conseguem articular, visualizar sobre a sala de aula, mas na hora que eles se transformam em alunos isso muda. Mas na sala de aula deles sabem como fazer. (F6)

As falas acima indicam que há um reconhecimento dos formadores sobre o saber que os cursistas possuem é próprio da docência, e que esse precisava se articular com sua condição de aluno.

Importa destacar que um curso de Licenciatura necessita de um profundo embasamento teórico para garantir aos professores uma formação consistente, isso supõe reconhecer que os professores em serviço tem uma prática que necessita ser investigada e contextualizada no âmbito da formação acadêmica. Isso quer dizer que a prática pedagógica dos professores em serviço pode ocupar no percurso curricular dos cursistas um espaço importante para se discutirem questões que envolvem a aprendizagem dos alunos, a escola, os conteúdos disciplinares e toda a gama de temas que permeiam a realidade escolar. Todavia, é importante destacar que não se trata de uma mudança de eixo, onde a prática é valorizada em detrimento da teoria. Diniz-Pereira (1999) argumenta que uma formação de qualidade para os professores requer muito mais do que o domínio de conteúdos específicos e pedagógicos. Salienta, ainda, que o fato de estar na prática também não é condição suficiente para se garantir uma boa formação, se essa prática não dialoga com o processo formativo dos professores. Esse diálogo exige, dos cursos de formação, envolvimento com a realidade da prática dos professores e com os saberes científicos, culturais, políticos, filosóficos e pedagógicos que permitem ao futuro professor compreender e assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

4.6. Autonomia de aprendizagem nos cursos a distância, segundo percepções dos cursistas e formadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da UFMG

Quanto aos aspectos pedagógicos do curso, tinha-se interesse em conhecer a percepção dos formadores sobre autonomia de aprendizagem e quais estratégias que eram desenvolvidas, no sentido de se promover essa autonomia nos cursistas, uma vez que esse curso era o primeiro na UFMG da área de Ciências Biológicas a ser ofertado na modalidade a distância para professores em serviço. Assim, interessava conhecer como eram desenvolvidas as estratégias de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange à autonomia dos estudantes, considerando que um curso a

distância requer o desenvolvimento desta. O roteiro de entrevista dos formadores previa que eles respondessem a seguinte pergunta: *Para você a autonomia em um curso a distância é uma questão importante? Quais as estratégias que o curso vem desenvolvendo que permitem que o aluno tenha um melhor aproveitamento do curso?*

Todos os formadores confirmaram sobre a importância e a necessidade do desenvolvimento da autonomia dos alunos nos cursos a distância. Segundo os formadores:

Mais que importante é fundamental, é de se esperar mesmo em um curso presencial que o estudante, sobretudo do ensino superior, tenha autonomia. Ainda assim, quando ele não desenvolveu, ele tem o professor ali ao seu lado, para dar suporte. No curso a distância, a situação é inteiramente outra, é ele e ele mesmo e seus livros, e a autonomia se ele já construiu essa autonomia antes, e aí eu não diferencio essa autonomia da disciplina de trabalho, ele vai ampliá-la no curso, se ele não construiu, ou ele constrói ou ele não dá conta de fazer o curso [...] (F7)

[...] O aluno tem que ter uma grande autonomia e se ele não conseguir ser autodidata ele não vai adiante, se ele não conseguir organizar seus horários de estudos, estudar em casa, não tem jeito. (F8)

Sobre a estratégia de ajudar o aluno a construir sua autonomia.

Na minha disciplina, o que eu fazia era mandar mensagens de estímulo, mandar mensagens animadoras, mandar mensagens que podiam interferir na subjetividade deles. [...] mensagem para dizer que a situação é difícil, e que é isso mesmo [...] mandava um elogio, mesmo sabendo que eram muito frágeis as posturas deles, mas ainda assim, eu mandava um elogio, porque eu considero que o elogio é um importante estímulo pedagógico, não apenas na modalidade a distância, mas também no presencial. (F7)

A estratégia maior tem sido a cobrança [...] Tem o *Moodle*, que é uma estratégia pedagógica, acho que é a mais importante, que a gente usa nos fóruns. As discussões nos fóruns têm mostrado para eles que eles precisam estudar e é um momento para comunicar. Algumas páginas não são exclusivas daqui (turma), Física, por exemplo, não é exclusiva, ela é aberta a todos os polos, então eles (os cursistas) tem condições de trocar informações e ver como está sendo o processo de construção do aprendizado dos outros alunos. [...] Não sei o qual o problema dos alunos daqui, às vezes eles ficam esperando para ver como vai ser, ou não querem participar. Geralmente quando é proposto um fórum avaliativo, eles respondem. Diferente dos outros polos que eu tenho visto, as discussões têm sido mais calorosas. O aluno que percorreu o curso de física, que leu tentou responder o que estava escrito ali, só com as dúvidas e respostas postadas conseguiu fazer 60% da prova. O que estava ali foi 60% da prova. (F8) dos processos de aprendizagem.

[...] se o estudante não quer aprender, mesmo que você tenha um material fantástico não vai adiantar, e o inverso dessa moeda também funciona, porque o estudante tem que encontrar ali no material uma forma que aponte para ele como caminhar nessa estrutura. Então as disciplinas iniciais de Metodologia de Estudos Autônomos são importantíssimas. (F3)

Para os alunos a questão da autonomia e da organização para os estudos tem sido importante como revelam os cursistas.

Eu preciso me organizar e aproveitar ao máximo o tempo que eu tiver para os meus estudos. Tenho que organizar o tempo certinho, tantas horas para estudar, tantas horas para o trabalho, tantas horas para a minha família, então tudo tem que ser conciliado. (A8)

[...] já teve muitas coisas que vi que eu podia melhorar naquele ponto porque como eu estava fazendo não estava bom. Inclusive aquela matéria aprender a aprender, aprender a ler, me ensinou demais, os livros. O curso deixa a desejar pelas poucas horas que você passa lá (encontro presencial), aprender alguma coisa em pouco tempo é quase impossível. Mas as horas que a gente passa estudando em casa, os livros, a *internet*, isso aí eu acho que para nós que estamos acostumados a ler muito a buscar sozinhos, foi fundamental. (A17)

Uma disciplina foi ofertada no primeiro período do curso que se denominava Metodologia de Estudos Autônomos. Para o desenvolvimento dessa atividade foram elaborados os livros *Aprender a Aprender – Metodologia para Estudos Autônomos e Aprender a Ler* onde os autores e professores da disciplina buscavam incentivar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Importa mencionar que somente uma disciplina não é suficiente para garantir que os alunos sejam autônomos. É importante que todo os conteúdos dos cursos estejam em consonância com esse propósito.

Como já mencionado, o público do curso é composto por adultos, muitas vezes eles vem de experiências anteriores onde a escola os formou para a passividade, para a repetição, para a cópia, ou seja, não os preparou para o autoestudo, e essas experiências é que estão cristalizadas no estudante prejudicando-o no seu aprendizado. Essa percepção é apresentada por um formador, quando responde sobre a autonomia dos cursistas.

Eu acho que tem a ver com o problema de formação deles. Eles foram formadores em um sistema pouco interativo. A gente vê nos fóruns. Nós fazemos uma pergunta e eles geralmente respondem, na maioria das vezes copiam. Se estiver compatível com o que se espera, encerra ali não há uma segunda rodada. Acho que a formação deles leva a isso. [...] Possivelmente muitos deles estão repetindo esse modelo, porque muitos deles são professores. (F3)

A compreensão do formador reforça a ideia de que a formação dos cursistas possa se ter dado em um sistema tradicional, onde é privilegiada a transmissão passiva do conhecimento, onde não há interação e diálogo, onde o professor é o detentor do conhecimento e os alunos são aqueles que assimilam esse conhecimento. Esse modelo ainda está presente no processo formativo de educandos, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, no ensino presencial ou no ensino a distância. Assim, tem-se que não é a modalidade educacional que determina uma mudança na forma de

ensinar e de aprender. Somente uma mudança de postura nesse processo é que garantirá o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A aprendizagem de adultos é um tema relativamente novo, há uma lacuna nas pesquisas em relação às questões que envolvem a compreensão do processo cognitivo de adultos (PRETI, 2005). Belloni (2003) destaca que as teorias construtivistas e interacionistas e as pedagogias ativas tiveram grande importância para as teorias e práticas pedagógicas da educação de crianças. Porém quando se trata de adultos, o que se percebe é que ainda são predominantes os modelos de aprendizagem tradicionais e behaviouristas. Belloni (2003) entende, que em virtude do pouco desenvolvimento das metodologias de ensino para adultos, as metodologias praticadas nas universidades podem ser entendidas como a autora mesmo diz: *podem ser classificadas grosso modo com o conceito de “educação bancária”²¹ de Paulo Freire (1971).*

Essa mesma autora lembra que um grande desafio posto para as instituições que oferecem cursos de educação a distância está mais centrado em questões de ordem socioafetiva, do que de conteúdos. Esse desafio diz respeito mais às questões de estratégia de contato e de interação com os estudantes que promovam sua motivação e facilitem seu processo de autoaprendizagem. Para Belloni (2003):

Se a motivação e a autoconfiança do aprendente são condições *sine qua non* do êxito de seus estudos, o primeiro contato com a instituição é crucial: informações claras e honestas [...] sobre os cursos e seus requisitos, oferta de cursos de preparação e nivelamento para aqueles que necessitam, serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no sistema. (p. 46)

Na mesma direção Moore e Kearsley (2007) lembram que alunos de educação a distância muitas vezes não compreendem que precisam assumir a responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem, essa incompreensão faz com que os alunos tenham dificuldades para avançar no curso, e por isso muitas vezes ficam insatisfeitos e desmotivados. Geralmente esse aluno está afastado a muito tempo dos estudos. Assim, os cursos de EAD necessitam de um rigoroso programa de orientação, no sentido de preparar os alunos para suas atividades de estudo.

Preti (2005) lembra que a autonomia não é um processo exclusivamente individual. Esse processo requer a contribuição do outro, de instituições e de educadores, que acabam exercendo algum tipo de influência na produção de valores e de significados. A construção da autonomia é um desafio tanto para o aluno

²¹ Ver FREIRE, 1971 -

quanto para a instituição, porque exige “*desacomodação, tomada de decisões, renúncias, responsabilidade e engajamento*”. Assim, a construção da autonomia não é uma responsabilidade exclusiva do estudante, ela é projeto social ao mesmo tempo individual e coletivo. O autor ainda lembra que o desenvolvimento da autonomia não é um processo natural e dependente apenas do desejo da pessoa.

A autonomia, então, não é construída sobre o vazio, não é discurso. É prática fundamentada em projeto de vida e de trabalho. É projeto de natureza política, de natureza social, ao mesmo tempo individual e coletivo. Por isso o conceito de autonomia entrelaça-se com o praxis e de rede. (PRETI, 2005, p.116)

Nesse sentido, o que se percebe é que os cursos de EAD, o que não é diferente no presencial, requerem uma estrutura onde se busque promover a autonomia como um processo que leve em consideração a colaboração e interlocução entre os sujeitos em processo de formação.

4.7. Organização e desenvolvimento do curso investigado

Uma questão que era de interesse investigar nessa pesquisa era conhecer como se dá organização e o desenvolvimento do curso, tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos quanto aos aspectos técnico-administrativos. A esses últimos verificou-se uma intensa mobilização de ações para atendimento aos alunos e viabilidade do curso. Ressaltamos aqueles aspectos apresentados nas reuniões da coordenação, que foram mais recorrentes, e que se entende ser importante registrá-los, como por exemplo: 1. Compra de materiais para os polos, que exigiam um trabalho intenso de levantamento de equipamentos necessários para montagem e posteriormente ações de organização de entrega desse material, registro patrimonial, acompanhamento de suas condições de uso e permanente conferência. 2. Produção de material bibliográfico, que exigia um trabalho da coordenação, onde se incluía a organização e seleção dos conteúdos, busca, na instituição, por autores que pudessem produzir esse material, envio desse material à gráfica e acompanhamento da entrega tanto na instituição quanto nos polos. 3. Seleção e permanente avaliação dos tutores. 4. Seleção e acompanhamento de estagiários, tanto da área de ensino quanto da área de Biologia. 5. Constante comunicação com a coordenação dos polos, a fim de se resolverem questões que se apresentavam como um dificultador para a condução dos trabalhos. 6.

Organização e envio de materiais para realização das práticas e das avaliações. 7. Formulação de horários e cronogramas para o desenvolvimento das atividades do curso. 8. Atendimento aos alunos que recorrentemente demandavam sobre questões acadêmica-administrativas, citamos por exemplo: alunos que desejam ser transferidos de polo, ou que precisavam trancar matrícula naquele semestre; ou que não podiam comparecer aos encontros presenciais obrigatórios; baixo rendimento dos alunos nas atividades; alunos que apresentavam trabalhos avaliativos que não eram de sua autoria, o que demandava uma constante intervenção por parte dos professores e da coordenação do curso sobre a responsabilidade dos alunos sobre seu próprio aprendizado.

Essa seção não teve a intenção de apresentar um rol de todas as situações vivenciadas no curso, o que seria impossível de se fazer aqui; como já mencionado destacaram-se aquelas situações que mais demandavam da coordenação e que se mostravam recorrente no desenvolvimento do curso, os pontos apresentados têm a intenção de exemplificar a complexidade da organização dos cursos de EAD.

Foi percebido, durante a investigação, que a coordenação organizou um evento, *1º Encontro dos Alunos do Curso de Ciências Biológicas da UFMG/EAD*, com a finalidade de trazer os estudantes de todos os polos até a instituição, no intuito de apresentá-los, por meio de visitas guiadas, o Instituto de Ciências Biológicas – ICB e os outros espaços do *Campus* de Belo Horizonte, além de possibilitar a participação em uma palestra com o Prof. Ângelo Machado, professor aposentado da UFMG. A escolha desse palestrante, segundo a coordenação, se deu em função desse ser um importante pesquisador da área de Ciências Biológicas, e que tem vários trabalhos relacionados à educação ambiental.

Vale destacar, aqui, que os alunos estavam vinculados àquela unidade acadêmica e a coordenação entendeu ser importante essa visita à Universidade, como também ao ICB. Esse evento foi organizado como uma atividade acadêmica científica e cultural foi previsto para um fim de semana e tinha como principal objetivo oportunizar aos alunos conhecerem os laboratórios; museu e espaços daquele Instituto, onde eles foram recebidos pelos responsáveis por esses laboratórios para uma explanação sobre o trabalho e as pesquisas realizadas naqueles espaços. Também era objetivo desse evento manter maior proximidade com os sujeitos envolvidos no curso, a fim de garantir maior interação e com isso contribuir para motivar os alunos. Mesmo não sendo uma atividade de caráter obrigatório, percebeu-se pelo número de participantes, que a atividade

representava uma oportunidade de interação e de socialização dos envolvidos no curso. Chamou atenção a possibilidade de os cursistas conhecerem os espaços acadêmicos do ICB/UFG, além dos laboratórios de pesquisa, como o Museu de Morfologia que também abriga o espaço a *Célula ao Alcance da Mão* esse ambiente foi desenvolvido especialmente para deficientes visuais onde há uma coleção de material pedagógico/modelos tridimensionais em relevo que representam as estruturas do corpo humano. Importa mencionar, que esses espaços são freqüentemente visitados por alunos da educação básica, inclusive alunos que são portadores de deficiência visual.

Também foi possível observar, que durante o encontro alguns cursistas procuravam se informar sobre possibilidades de realização de estágios nos laboratórios do ICB, durante o período de férias escolares. Nesse sentido, compreende-se que essa ambiência universitária propicia aos professores-cursistas possibilidades de eles desenvolverem competências importantes para atuação em sala de aula e na formação dos seus alunos, como também para despertarem, nesses sujeitos, a intenção de investir e prosseguir nos seus estudos. Pode-se inferir a partir das observações e pelo contato com os cursistas que essa visita promoveu, em alguns, motivações para que eles investissem em seu aprendizado.

Vale lembrar que ensinar é uma atividade humana que requer um trabalho baseado na interação de pessoas, onde se visa atingir os objetivos relativos à aprendizagem de conhecimento e de socialização. Compreende-se que o evento se configurou como uma estratégia de interação de grande importância para reforçar motivação dos estudantes, no sentido de contribuir para que seus estudos sejam bem sucedidos, e para que aprendizagem se dê de forma significativa, além de ser uma oportunidade, de apresentar aos professores-cursistas as pesquisas que envolvem sua área de formação, situação que se entende ser uma importante contribuição para a formação dos educadores.

4.8. A percepção dos sujeitos da pesquisa sobre um bom programa de formação de professores a distância

Para saber a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre o que seria para eles um bom programa de formação de professores a distância, foi feita a seguinte pergunta à eles: *O que seria para você um bom programa público de formação de professores?* Os formadores e os cursistas apresentaram suas apreciações sobre essa questão.

Um formador destacou um ponto importante, que foi necessário abordar nessa pesquisa, uma vez que toca numa questão que há muito vem sendo apontada pelos pesquisadores da área da educação, no que se refere ao envolvimento dos professores universitários na formação dos professores da Educação Básica. Segue excerto da fala do formador.

Eu penso que, e em nenhum momento eu falei, é que deveria ter mais pessoas da UFMG envolvidas na EAD. Porque a EAD é pouco conhecida dentro da instituição, vários departamentos aqui não aceitam e não acreditam em EAD, então eu acho que deveria ter alguma coisa na Universidade que mostrasse para os professores o porquê do ensino a distância, e a importância do ensino a distância, para mudar a cabeça de alguns professores. E depois eu acho que os professores envolvidos com o ensino a distância, não é que eles teriam privilégio em relação aos outros (...). Participar de uma política de EAD é muito mais que isso. E as reuniões que fazemos semanalmente, às idas aos polos para conversar com os alunos e para as aulas inaugurais, a seleção de tutores nos polos e aqui (...) no meu departamento ninguém fica sabendo disso. Eles sabem que eu estou na EAD. Eu acho importante valorizar as pessoas que estão nessa empreitada e que acreditam na EAD. Dá muito trabalho, tem planilhas e planilhas que temos que preencher e enviar para o MEC (...) tem reunião no MEC, em Brasília e nada disso é contado. Então a política da Universidade devia ser mostrar a importância da EAD para a UFMG. Porque em alguns locais é a única possibilidade de se formar professores. Nós sabemos que o desejável era ter professores e cursos presenciais, equipamentos, laboratórios e institutos de pesquisas em todos os cantos, mas isso não é a realidade no Brasil.(...) Além de todo o trabalho ainda temos o trabalho de convencer os colegas que EAD é uma coisa importante de se fazer. (...) Tem a CAPES pressionando por trabalho publicado em Qualys (...) o sujeito quer manter a bolsa dele então ele tem que pesquisar manter seus projetos e sua pesquisa, ele tem que participar de eventos. E ele ainda vai se envolver com um curso de licenciatura a distância, que são 10 horas daqui e tem que ir de carro? Ele não vai. No outro ele tem a bolsa o reconhecimento da comunidade científica (...) tem mais de 150 artigos publicados é pesquisador titular na UFMG. Esse sujeito seria muito bem vindo na EAD, pela experiência dele, por tudo que ele já passou, por tudo que é, pelo o que ele sabe e pelo o que ele já ensinou. E não é isso porque eu tenho aluno de iniciação científica, aluno de mestrado e doutorado, tenho artigo publicado e nossos colegas que estão na EAD também.

Foi necessário apresentar esse extenso excerto da fala desse formador, porque revela que ainda não está superada a questão do privilégio que a pesquisa e pós-

graduação têm nas universidades. Mais uma vez na pesquisa Novos Rumos da Licenciatura - Candau (1997) lembra que preocupar-se com a questão de formação de professores nas universidades é envolver-se em uma questão “menor”, porque certamente não pertence ao elenco daquelas que dão prestígio acadêmico. Por outro lado, aceitar envolver-se com os cursos de formação de professores é um desafio, que tem origem em um compromisso político e no entendimento que essa questão é uma função social da universidade. A autora destaca que, *em geral, os envolvidos possuem fortes laços afetivos que se apóiam reciprocamente e, assim, fortalecem as possibilidades de luta por um espaço acadêmico preocupado com ensino e com a pesquisa na formação de professores* (p.36). Desta forma, como salienta Lüdke (1994) não é fácil, nesse contexto, envolver toda a instituição numa proposta de formação de professores, condição imprescindível para o sucesso desse tema na universidade.

Por outro lado um formador revela que a EAD vem trazendo contribuições importantes para a UFMG, entre elas a possibilidade transpor a barreira do preconceito do ensino a distância como ensino de menor valor.

Uma contribuição foi romper com uma visão negativa, que a universidade, não a universidade, mas grande parte dos docentes, sobre ensino a distância (...) muitos diziam isso não é coisa séria, essa foi a primeira contribuição. Para mim particularmente e para as pessoas diretamente envolvidas na oferta dos cursos a distância uma contribuição extraordinária, foi no modo como passamos a nos relacionar com os nossos alunos do presencial. A apreciação que eu e meus colegas temos feito desde o Veredas não só exercício da relação com os alunos, que nós mudamos nossa postura, mas também com relação a linguagem, por exemplo. Nós aprendemos a aprimorar a linguagem falando de questões complexas, mas de forma simples, sem cairmos no simplismo. E outra contribuição extraordinária é o uso das ferramentas do ensino a distância que também podem ser utilizadas para o ensino presencial, o Moodle, por exemplo, eu vou incorporar na minha prática no ensino presencial. (F7).

Foi observado na fala do formador acima que as tecnologias se constituem como uma ferramenta pedagógica de grande valia. Ao se apropriar dessas ferramentas o professor pode ter sua prática pedagógica potencializada.

Outro formador mencionou a existência de polos em municípios onde há Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES e essas não estão envolvida com aquele polo, ou seja, em alguns casos a IPES pode estar envolvida com EAD em polos longe de sua sede e pode haver um polo de ensino no município daquela IPES. Isso para aquele formador se configura como uma questão importante a ser lembrada quando da organização dos cursos inseridos em uma política pública.

(...) Talvez existam locais onde o regionalismo pudesse ser trabalhado melhor por instituições que estivessem perto daqueles polos, o aspecto regional é importante. (...) talvez se fossem mais bem distribuídos os Polos entre as Universidades, assim poderíamos abordar melhor cada região, porque são regiões diferentes, biomas diferentes, são formas de cultivo diferentes, e também tem a própria cultura local que é diferente, talvez essa questão pudesse ser abordada em uma política pública. (F4)

Foi possível evidenciar, por meio da fala dos cursistas, que os elementos mais recorrentes que eles consideram importantes em uma política pública de formação de professores em serviço e a distância, foram: *presencialidade e atendimento contínuo dos formadores; possibilidade de formação contínua após o curso e valorização salarial*. Como destacado nos excertos das falas dos cursistas.

Eu acho que assistência humana mesmo, por ser a distância. Eu acho que os tutores poderiam estar com a gente sempre na *internet*, acho que isso aí é primordial, estar sempre nos informando, nos auxiliando, essa presença sempre falta. Eu mesmo falo, todo mundo achou Física a matéria mais difícil, mas acho que quem participou dos fóruns com os formadores adorou Física. Pois, se você deixasse uma mensagem de manhã, à tarde eles já tinham respondido no fórum. Tinha vez que eles praticamente estavam *online*. Eu não sei do tempo dos outros formadores se era igual o deles, mas acho que a presença facilita muito. (A2)

Investir mais na capacitação, cursos, porque quando termina o curso superior alguns acham que não precisam enriquecer mais nada, mas eu não penso assim, se a política pública investisse mais na capacitação dos professores e na valorização salarial, isso deveria ser prioridade, porque não dá para trabalhar com os salários que a gente vê na educação. Outros setores menos importantes que a educação ganha melhor e na educação a questão salarial é abandonada, e isso é de maneira geral, no estado, no governo federal e nos municípios (...). (A7)

Entende-se que o aspecto colocado pelos cursistas no que se refere a presença e interação entre docentes e discentes também está relacionado ao curso, uma vez que é esse o responsável pela organização e acompanhamento do mesmo. Na EAD o sentimento de solidão que os cursistas mencionaram é presente quando o sistema é pouco interativo. No ensino presencial, o constante contato do aluno com os colegas e professores favorece o processo de interação. Na EAD esse processo tem que ser cuidadosamente tratado e talvez exija mais dos formadores do que no ensino presencial. O constante *feedback*, que o cursista mencionou receber em uma das disciplinas demonstrou que contribuía para o esclarecimento das dúvidas, para diminuir o sentimento de estar só e, com certeza, para o seu processo de aprendizagem.

Os pontos supramencionados foram aqueles que mais se destacaram para os cursistas quando se referiram aos elementos que não poderiam faltar em uma política pública de formação de professores. Entende-se que essas questões já foram abordadas nessa dissertação.

5. Considerações finais

Essa pesquisa tinha como intenção conhecer como acontecem processos formativos dos professores em um curso de Licenciatura, oferecido no âmbito de uma política pública de formação de professores em serviço e a distância.

A partir dos objetivos e questões da pesquisa, procurou-se investigar à luz da bibliografia, como se organiza um curso a distância, no âmbito de uma política pública – Pró-Licenciatura, e quais os limites e contribuições de um curso dessa natureza para o processo de formação dos professores em serviço.

Os dados obtidos na pesquisa permitiram conhecer o perfil da turma investigada, a maioria: é do sexo feminino, possui idade acima de 30 anos, todos estão atuando como professores da rede pública de ensino básico, possui curso superior ou já ingressou em um curso superior, está atuando no ensino de Ciências e ou Biologia, possui computador e *internet* em sua residência, declarou ter alguma dificuldade com essas tecnologias. Ressalta-se, aqui, que algumas das dificuldades apresentadas eram de caráter pessoal, ou, pouca habilidade para lidar com o computador, como pôde ser visto nos questionários e entrevistas. Somavam-se, em alguns casos, a essas dificuldades questões de investimentos tecnológicos nas regiões de residência dos cursistas, como a falta de sinal de *internet* e ou sinal com baixa qualidade. Considera-se que aquelas tecnologias eram condições imprescindíveis para acompanhamento do curso, tanto no que se refere ao acesso ao ambiente de aprendizagem, participação nos fóruns de discussões, como instrumento de comunicação entre os envolvidos. Desta forma, aquelas dificuldades repercutiam no aproveitamento do curso. As tecnologias previstas em um curso e disponíveis para utilização, embora tenham um importante potencial de interação, não produzem sozinha a interação entre os sujeitos (BELLONI (2001), o que supõe ser necessário melhor aproveitamento desses recursos, uma vez que os entrevistados relataram que a comunicação/diálogo tem sido explorada de forma reduzida. Lembramos que tanto no ensino presencial, como no ensino a distância, o processo de interação entre os sujeitos é imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, entende-se ser necessária uma constante avaliação das ferramentas que possibilitam essa interação, no sentido de avaliar qual(is) a(s) melhor(es) estratégia(s) de aproveitamento do potencial que essas permitem, no sentido de contribuir para um melhor desenvolvimento do curso e aprendizagem dos alunos.

Supõe-se que o aspecto da geração dos cursistas também influenciou no quesito *pouca habilidade com o computador*; tem-se que a turma é composta por adultos, e o computador e a *internet* são instrumentos que tiveram maior utilização, sobretudo nos meios educacionais, nas duas últimas décadas. Assim, pode-se dizer que esses sujeitos são considerados como *imigrantes digitais*, expressão cunhada em 2007 por Marc Prensky, ou seja, aqueles que não nasceram no mundo digital, mas que a certa altura, por necessidade ou por interesse, tiveram que se adaptar aos ambientes tecnológicos.

Também compreendidas como um limite na política pública, têm-se as condições objetivas de trabalho dos professores, entre essas destacam-se: a excessiva carga de trabalho dos professores, que para garantir melhor salário, se submetem a uma extensa jornada de trabalho, tendo com isso uma intensificação de suas atividades, o que repercute na sua dedicação e nas condições de estudos. O que se constatou é que mesmo sendo uma política pública de formação de professores, a questão tempo reservado aos estudos para os cursistas não está sendo garantido, o que contraria o disposto no artigo 67 da LDB, onde se previa a valorização dos professores, assegurando-lhes *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*. Contraria, também, o Plano Nacional de Educação: *Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada [...]*. Do ponto de vista legal, há uma previsão de propiciar aos professores melhores condições para que eles se qualifiquem. Contudo não se verificou, na pesquisa, que essas condições estão plenamente asseguradas.

Sendo a formação inicial e em serviço uma possibilidade de integrar as práticas dos professores ao seu processo de formação, entendeu-se na pesquisa que essa questão tem sido pouco abordada nos conteúdos previstos para o curso, pelo menos de forma intencional, o que não exclui a possibilidade de abordagem sobre o tema em momentos de novos conteúdos e ou de reorganização e de condução das atividades do curso.

Quanto à possibilidade de renovação da prática pedagógica dos cursistas, entendeu-se que o curso vem sendo percebido, por todos os atores envolvidos, como uma possibilidade de revigoração da prática pedagógica dos professores.

Os aspectos endógenos e exógenos ao curso que impactam no seu desenvolvimento também devem ser observados. Importa destacar que o Pró-

Licenciatura, enquanto projeto, pretendia ser uma política pública onde os aspectos de avaliação permanente dos cursos estariam presentes, no sentido de orientar e re(orientar) os projetos pedagógicos dos cursos. No curso investigado não foi possível observar intervenções dessa natureza por parte do Pró-Licenciatura. Os aspectos relacionados no documento Bases Conceituais e Metodológicas do Pró-Licenciatura como avaliação dos conhecimentos dos professores, bem como dos alunos, orientação dos tutores presenciais junto às escolas dos professores-cursistas, também não foram evidenciados durante a pesquisa.

A percepção dos professores formadores sobre uma boa política pública de formação de professores colocou em evidência, questões importantes que podem servir de orientação para a construção de novos projetos públicos de formação de professores a distância. Chama-se a atenção para a questão de investimentos em pessoal para lidar com as especificidades dos cursos de educação a distância. Outra questão importante é o fortalecimento dentro das IES do corpo docente envolvido em projetos de EAD, no sentido de propiciar maiores discussões e pesquisas sobre essa modalidade de ensino e sobre a implementação de cursos dessa natureza nas IES. Isto se refere não só ao corpo docente, mas também o corpo técnico-administrativo, que se notou ser importante na consolidação de cursos de EAD na instituição.

Uma questão presente em parte dos relatos dos cursistas, sobre o que seria para eles uma boa política pública de formação de professores a distância, estava ligada à possibilidade e necessidade de essa política ser constante e que não se encerrasse após a conclusão do curso. Os cursistas entendem que a formação dos professores é contínua e que a EAD e políticas públicas de formação de professores podem ser uma alternativa para viabilizar essa possibilidade permanente de formação ao longo da carreira.

O curso apresentou, no seu início, um índice de evasão e retenção significativo, e que deve ser considerado, no que se refere à constituição de estratégias e monitoramento que garantam uma efetiva permanência e aprendizagem dos alunos. Os aspectos que envolveram a evasão, ligados à desistência e abandono não foram investigados, ou seja, os cursistas desistentes não participaram dessa pesquisa. Assim, tem-se que essa é uma questão que deve ser investigada em futuras pesquisas, considerando que o índice de abandono e desistência em cursos de EAD tem se mostrado significativo e o conhecimento das reais causas que levam à evasão é uma condição para uma maior consolidação dos sistemas de EAD.

Quanto às estratégias observadas no curso para permitir que os alunos tivessem êxito no processo de aprendizagem, percebeu-se uma mobilização da coordenação, dos professores e tutores no sentido de reorganizar os conteúdos; realizar encontro presencial na sede da instituição; acompanhar com os docentes e tutores a participação dos cursistas no curso, tanto no ambiente virtual quanto presencial; atendimento aos alunos que se sentiam inseguros e ou insatisfeitos com o seu desempenho no curso. Essa mobilização tinha o intuito de motivar os alunos a dar prosseguimento aos seus estudos. Entende-se que esse acompanhamento é uma condição importante para a condução de um curso de EAD.

A investigação permitiu confirmar que um profissional importante na EAD é o tutor; para Mill (2007) a expansão da EAD traz consigo novos atores, entre eles os tutores, que também realizam um trabalho docente. A relação dos tutores com o processo de aprendizagem dos alunos e a relação de trabalho que é constituída na perspectiva da EAD demonstrou a importância desses profissionais para o sucesso dos projetos de EAD. Uma política pública que pretende ser abrangente e duradoura necessitará de garantir maiores investimentos nesses sujeitos, tanto no que se refere à qualificação como também na remuneração. Tem-se que, na EAD, a tutoria é de fundamental importância para a condução dos cursos, assim há que se cuidar para que esses profissionais sejam valorizados.

Em síntese, dentre os limites de um curso de Licenciatura a distância inserido em uma Política Pública de formação de professores estão: necessidade de *presença* do professor, tanto nos ambientes presenciais como nos ambientes virtuais; pouca interação dos envolvidos no curso; pouco desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos alunos; insuficiência de livros para os estudos; distância entre a residência dos cursistas e o polo; tutores presenciais com pouca qualificação para exercerem tutoria; constante atrasos na liberação de recursos para pagamento das bolsas previstas no Pró-Licenciatura; pouca habilidade dos cursistas com as tecnologias; dificuldade de acesso à *internet* por falta de infraestrutura nas cidades de residência dos cursistas; pouco tempo para se dedicar aos estudos em função da extensa jornada de trabalho dos cursistas; condições precárias das vias e rodoviárias das regiões onde se inserem os polos, que em períodos de chuvas dificultam o acesso ao polo; intensificação do trabalho dos professores responsáveis pela condução do curso na instituição.

Quanto às contribuições do curso e do Pró-Licenciatura, foi possível constatar que: o curso vem sendo percebido como uma possibilidade de atualização e

compreensão dos conteúdos da Biologia e de renovação da prática pedagógica dos cursistas; possibilidade de acesso ao conhecimento e ao ensino superior público de qualidade; atendimento ao estabelecido na LBD quanto à titulação mínima para atuar na Educação Básica; desenvolvimento de habilidades para o uso das TIC, tanto para os cursistas como para os formadores; desenvolvimento da leitura e da escrita dos cursistas; flexibilidade de tempos e espaços para se dedicar aos estudos, também como uma contribuição do Pró-Licenciatura tem-se a possibilidade de recebimento de bolsa.

Mais uma vez cabe registrar que o curso está no seu terceiro período e que novas questões podem se somar àquelas observadas no momento da investigação, o que demandará novas pesquisas que possibilitem compreender todo o processo formativo que é desenvolvido em um curso de Licenciatura na modalidade a distância, no âmbito de um programa público de formação de professores em serviço.

À guisa de conclusão, tem-se que a EAD tem se mostrado como uma importante modalidade educacional para o desenvolvimento de cursos superiores, em especial para os cursos de formação de professores em serviço, o que supõe que o fato de eles ingressarem em um curso de Licenciatura e já se encontrarem no exercício da profissão contribui para sua formação e para uma melhor atuação em sala de aula. Vale destacar que a EAD não pode ser vista como um paliativo para dar conta da falta de política para o ensino superior presencial. Mesmo reconhecendo as potencialidades dessa modalidade deve-se considerar que são necessários maiores investimentos para o desenvolvimento de políticas públicas que têm a EAD como uma possibilidade de formar os professores em serviço, no sentido de garantir que essa formação esteja comprometida com os aspectos que permitam aos professores obterem para além de uma certificação em nível superior, e que caminhem na direção de serem capazes de atuarem como agentes de transformação e de construção de uma sociedade pautada pela equidade e pela justiça social.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, BIANJONE, Jefferson. A Formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, Caxambu, MG, 2005. Acesso em 18 de out. 2007.

ANDRADE, Roberta Rotta de Messias. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. 30^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas em Educação – ANPEd – Outubro. 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação de Professores no Brasil (1990 – 1998). *Série Estado do Conhecimento*. Brasília. MEC/Inep/Comped. 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A., LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9 reimpressão. São Paulo. E.P.U. 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ALONSO, Kátia Morosov. *A formação de professores em exercício, a educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso UFMT*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma definição de educação a distância. In. LOBO NETO, Francisco J. S. *Educação a Distância: Referências & Trajetórias*. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília. Plano, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 3. ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. 1.ed. Porto: Porto, 1994.

BRANCO, Juliana. *A educação a distância para o professor em serviço*. 2008. Dissertação. 194 f.(Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

BRASIL, *Decreto n.º 5622 de 20 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL, Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília. DF.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 23 de abr. de 2009.

BRASIL, *Lei 9394 de 23 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Ministério da Educação. Brasília. DF. <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.ht>. Acesso em 13 set. 2007.

BRASIL, *Parecer 09 de 08 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília. DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2008.

BRASIL, *Parecer 1.301 de 06 de novembro de 2001*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Brasília. DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em 03 de fev. 2009.

BRASIL, *Lei 10.172 de 2001*. Aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

BRASIL, *Propostas Conceituais e Metodológicas – Pró-Licenciatura*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2009.

BRASIL, *Relatório Escassez de Professores para o Ensino Médio*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Maio 2007. Brasília. DF. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP03_CNE.pdf>. Acesso em: 8 de mar. de 2008.

BRASIL, *Resolução CD/FNDE/Nº. 34 de 09 de agosto de 2005*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2006/res049_29122006.pdf>. Acesso em: 15 set. 2008.

BRASIL, *Resolução CNE/CES Nº 7 de 11 de março de 2002*, Estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Biológicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>>. Acesso em: 15 maio de 2009.

BRASIL, *Resolução CNE/CP Nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena, curso de licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 02 de jan. 2008.

BRASIL, *Sinopse Censo Escolar 2006*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. DF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/arquivo06.htm>>. Acesso em: set. 2008.

BREZEZINSKI, Iria. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: *Políticas educacionais práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. Goiânia: Ed. Alternativa, 2003.

BRITO, Maria José M. *A configuração da identidade da enfermeira no contexto das práticas de gestão em hospitais privados de Belo Horizonte*. 2004. 393 f. Tese Doutorado. (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

BREZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Formação de Profissionais da Educação (1997 – 2002). Brasília. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Série Estado do Conhecimento*. 2006.

CASTRO, Alda M. D. A. Mudanças Tecnológicas e suas implicações na Política de Formação de Professores. Ensaio: *Avaliação, política pública de educação*. v. 13. n. 49, p. 469-486. out./dez. 2005.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria. *Magistério: Construção do Cotidiano – 5.ed.* Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. *Magistério: Construção do Cotidiano – 5.ed.* Petrópolis: Vozes, 1997.

COSTA, Celso Jose da. Modelo de implantação de educação superior e a distância. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. n.15. maio. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.sbc.org.br>> Acesso em: 25 de abr. de 2008.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação & Sociedade*, XX, 1999, 109-125p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANÇA, Júnia Lessa e VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. 1. ed. Brasília: Secretaria da Educação a Distância, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. ed. 28. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Revista Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, 1999.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação & Sociedade*. 1203-1230. Campinas. V.28. n. 100. dez. 2007.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*. 136-167. Campinas. V.23. n. 80. Set. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. *Revista Educação e Sociedade*. 1095-1124. V. 24. dez. 2003.

GARÍGLIO, José Ângelo. *A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas*. 2004. Tese Doutorado (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004.

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

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. 57 – 69. V. 13. n. 37. jan./abr. 2008.

GISI, Maria Lourdes; PERETTI, Clélia; STEIDELL, Rejane. Políticas educacionais: implicações para a formação pra professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/pôsteres/marialourdesgis.rtf>>. Acesso em: 22 de abr. de 2008.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

GUIOTTI, Ednilson Aparecido. *Educação a Distância: Tendências predominantes na sua expansão, Brasil e Espanha*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2007.

KENSKI, Vani M. Novas Tecnologias na educação presencial e a distância I. In: *Formação de educadores e perspectivas*. Org. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 91 a 107.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da Identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, 1999.

LESSARD, Claude. *A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos*. Vol. 27, n. 94, p. 201-227. Campinas. Educação & Sociedade, 2006.

LIMA, Cláudia 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/26trabalhos/marialuciadesouzaemello.rtf>>. Acesso em: 15 de mar. 2008.

LITWIN, Edith. *Educação a Distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. 1. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga. *Formação de professores para o ensino fundamental e médio - As Licenciaturas*. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB – PUCRJ – maio de 1994.

LÜDKE, Menga. MOREIRA, BARBPSA. Antônio Flávio, CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, 1999.

MARTELLI, Ivana. *EAD: Uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores*. 2003. 156 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo – 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 64, 1998.

MILL, Daniel. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora presencial e a distância. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 07 de maio de 2007.

MOORE Michael, KEARLEY Greg. *Educação a Distância: Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning. 2007

MOURA, Dácio Guimarães de, BARBOSA, Eduardo. *Trabalhando com projetos: Planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis. Vozes, 2006.

MUNDIM, Kleber Carlos. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. In: *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Brasília. 2006. (p. 119-126)

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores. In: *Desafios da Educação a*

Distância na Formação de Professores. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Brasília. 2006. (P. 79-85)

_____. A educação a distância e a formação de professores: Possibilidades de mudança paradigmática. In: *Educação a distância: Sobre discursos e práticas*. 1. ed. Brasília. Liber, 2005.

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, Elza 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 de mar. 2008.

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: Papirus, 2005.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo. UNESP, 2004.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, Oreste. (org.) *Educação a Distância. Sobre Discursos e Práticas*. Brasília: Líber Livro, 2005. (p.15-44)

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun.1996.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24. Ano. 2003.

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/to518408126923.DOC>>. Acesso em: 15 de mar. 2008.

SOLETIC, Angeles. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: LITWIN, Edith. *Educação a Distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. 1. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. In: *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. 245 – 276 p.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In._____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. 227 – 244 p.

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:08 de mar. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

APÊNDICE I**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Ilmas. Sras.

Profa. Rosy Mary dos Santos Isaias
Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas da UFMG

Profa. Paulina Maria Maia Barbosa
Sub-Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas da UFMG
Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG /Pró-Licenciatura

Prezadas Coordenadoras:

Estou participando do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, na linha de pesquisa Processos Formativos em Educação Tecnológica, em nível de mestrado.

A pesquisa que pretendo desenvolver refere-se a uma Política Pública de Formação de Professores – Pró-Licenciatura – O Curso de Ciências Biológicas a distância. Para tanto, pretendo identificar quais são os limites e as possibilidades de um curso de licenciatura na modalidade a distância, no intuito de desenvolver uma análise sobre a formação de professores no âmbito daquele programa.

Será adotada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados previstos no projeto serão (1) entrevista, (2) questionário, (3) observação direta nos ambientes de aprendizagem previstos no curso e (4) análise documental.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Autorização, para que eu possa realizar a pesquisa no Curso de Ciências Biológicas a distância do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação do CEFET/MG

Na expectativa de contar com sua autorização, agradeço antecipadamente.

Daniele Cláudia Matta Fagundes Zárte

Aluna Mestrado Educação Tecnológica do CEFET/MG

Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

Orientador

DE ACORDO: _____

DATA: ____/_____/200_.



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

APÊNDICE II

Belo Horizonte, 07 de novembro de 2008.

De: Profa. Maria Beatriz Rios Ricci
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Para: Daniele Cláudia Matta Fagundes Zárate
Programa de Mestrado em Educação Tecnológica/CEFET MG

Prezado(a) pesquisador(a),

O Projeto de Pesquisa CAAE 0243.0.213.000-08 “*A formação de professores da educação básica, em nível superior, na modalidade à distância e no âmbito da Pró-Licenciatura – Um estudo de caso sobre o Curso de Ciências Biológicas de uma instituição federal de ensino superior*” foi **aprovado com recomendação** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas.

O CEP PUC Minas solicita informar, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nome da coordenadora do CEP PUC Minas e respectivo endereço e telefone de contato para que o sujeito possa esclarecer dúvidas com relação aos aspectos éticos da pesquisa. Da mesma forma, solicita colocar os dados de contato (nome e telefone) do pesquisador responsável.

Atenciosamente,

Profa. Maria Beatriz Rios Ricci
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC Minas



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Projeto de Pesquisa CAAE 0243.0.213.000-08

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO (LIVRE E ESCLARECIDO)

Caro(a) Professor(a),

Estou participando do Programa de Pós-Graduação *Scrito Sensu* em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG - Linha de Pesquisa: Processos Formativos em Educação Tecnológica

A pesquisa que pretendo desenvolver refere-se a uma análise de uma Política Pública do Governo Federal voltada para a formação inicial e a distância de professores em serviço na rede pública. Para tanto, pretendo identificar quais são os limites, as possibilidades e as contribuições dessa política pública no desenvolvimento de ações que visam garantir uma formação de adequada aos professores da educação básica.

Será adotada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, utilizando-se como referencial teórico a literatura que aborda o tema formação de professores e educação a distância. Os instrumentos de coleta de dados serão (1) questionário, (2) entrevista, (3) observação direta nos ambientes de aprendizagem previstos no curso, como as salas de aula, laboratórios e ambientes virtuais de aprendizagem. Com o objetivo de possibilitar a transcrição fiel da entrevista, serão feitos registros escritos e gravação, da mesma, através de aparelho eletrônico.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Consentimento para que, caso concorde em ser voluntário nesta fase do projeto, dê o seu “de acordo”.

A identidade dos entrevistados não será revelada, de modo a garantir o anonimato dos participantes e os dados obtidos na pesquisa serão utilizados única e exclusivamente com objetivo de subsidiar o estudo que pretendo realizar. Ficam

garantidos ao entrevistado os esclarecimentos que considerar necessários antes e durante o curso da pesquisa, além da liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Daniele Cláudia Matta Fagundes Zárte
Aluna do Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET/MG
zarate@ufmg.br –Telefone: 3476 65 08 – 9625 03 87

Dr. José Ângelo Garíglío
Orientador da Pesquisa – Telefone: 3319 7002
angelogariglio@hotmail.com

Profa. Maria Beatriz Rios Ricci
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC Minas
Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 43 sala 107 - Fone: 3319-4517- Fax: 3319-4517
- CEP 30.535-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais – Brasil
cep.proppg@pucminas.br



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Projeto de Pesquisa CAAE 0243.0.213.000-08

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar como voluntário da pesquisa “Formação de Professores em Serviço e a distância: Um Estudo de Caso do Pró-Licenciatura – do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica.

Assinatura

Belo Horizonte, de de 200__.



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa
Projeto de Pesquisa CAAE 0243.0.213.000-08
APÊNDICE IV

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

QUESTIONÁRIO - CURSISTAS

1. Qual a sua idade? _____
2. Indique, por favor, o seu sexo? () Masculino ()
Feminino
3. Atualmente, você se encontra lecionando em alguma escola? () Sim ()
Não

Indique, por favor, se a escola é pública ou particular. () Pública ()
Particular
4. Você se encontra lecionando a disciplina Biologia ou Ciências no Ensino
Fundamental ou Médio, em escolas da rede pública.

() Sim () Não
Em caso negativo, indique se está lecionando outra disciplina _____.
5. Há quantos anos você leciona ou quantos anos você lecionou a disciplina
Ciências ou Biologia na Educação Básica?
_____.
6. Quantos anos de experiência você possui no magistério?
_____.
7. Em quantos turnos você leciona atualmente?
() 1 () 2 () 3 () Nenhum
7. Você já iniciou algum curso superior antes do seu ingresso no curso de Ciências
Biológicas.

() Sim Qual? _____ () Não

8. Você já fez algum curso a distância? De graduação, especialização, aperfeiçoamento, capacitação ou outros.

Sim Não

9. Você possui computador em casa? Sim Não

10. Você tem alguma dificuldade para acessar a internet e a Plataforma Moodle utilizada no curso?

Não Sim às vezes

Em caso de dificuldade, cite-a, por gentileza. _____.

11. Em qual local você, freqüentemente, acessa a Plataforma utilizada no curso?

casa polo local de trabalho outros, cite-os _____.

12. Quanto tempo você reserva, por semana, para se dedicar aos estudos para o curso de Ciências Biológicas?

0 a 5 horas 6 a 10 horas 11 a 15 horas 16 a 20 horas mais de 20 horas

13. Qual a distância da sua cidade até a cidade onde está localizada o polo? _____.

14. Qual o meio de transporte que você utiliza para chegar até o polo?

Carro ônibus não necessito de transporte outros

Muito obrigada!



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
 Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Projeto de Pesquisa CAAE 0243.0.213.000-08

APÊNDICE V

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

QUESTIONÁRIO - TUTORES

1. Qual a sua idade? _____
 2. Indique, por favor, o seu sexo? () Masculino ()
 Feminino
 3. Qual a sua formação acadêmica? (favor preencher todos os itens, se for o caso, e qual a área de formação.
 () Graduação _____
 () Especialização _____
 () Mestrado _____
 () Doutorado _____
 () Outras _____
 4. Há quanto tempo você está exercendo atividades de tutoria no curso de Ciências Biológicas da UFMG? _____
 5. Você se encontra lecionando no Ensino Fundamental ou Médio?
 () Sim () Não
- Informe se você não está lecionando, mas já lecionou na Educação Básica, quantos anos? _____
6. Você já fez algum curso a distância? De graduação, especialização, aperfeiçoamento, capacitação ou outros.
 () Sim () Não () Em curso

Muito obrigada!



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
 Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Projeto de Pesquisa CAAE 0243.0.213.000-08

APÊNDICE VI

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA:
 ENTREVISTADOS: FORMADORES*

EIXO	PERGUNTA
Apresentação	Explicação sobre a pesquisa
Dados do entrevistado	1. Qual o seu nome? 1.1. Qual a sua idade? 1.2. Quanto tempo você possui de magistério? (e ou de tutoria) 1.3. Qual a sua formação?
Função no curso	2. Quais são as suas atribuições no curso de CB?
Compreensão da formação de professores	3. Fale um pouco sobre o que você compreende por formação inicial e em serviço? 3.1. A partir desse conceito, você percebe alguma característica específica do curso por esse ser a distância?
Compreensão sobre a prática pedagógica dos professores e a formação acadêmica em curso	4. Para você o curso de Ciências Biológicas a distância permite uma relação com a realidade profissional dos professores cursistas?
Sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem	5. Para você a autonomia em um curso a distância é uma questão importante? 5.1. Em caso afirmativo. Você pode dizer quais estratégias pedagógicas utilizadas no curso para promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem? 5.2. Qual as principais dificuldades que você tem percebido (ou percebeu) no curso, no que se refere a aprendizagem dos alunos? 5.3. Você poderia dizer quais as estratégias que estão sendo utilizadas no sentido de permitir um melhor aproveitamento do curso para os alunos 5.4. E sobre as contribuições que esse curso possibilita aos cursistas, você pode falar um pouco sobre isso?
Gestão do curso	6. Quanto às questões relacionadas à gestão do curso, quando se verifica alguma dificuldade (tanto acadêmica como administrativa) quais são as estratégias utilizadas no sentido de solucioná-las ou equacioná-las? (pergunta direcionada à coordenação do curso)
Percepção sobre política pública de formação de professores	7. Para você o que seria uma boa política de formação de professores a distância ? 7.1. Quais os elementos que devem ser considerados em um projeto que se insere dentro dessa política?

Muito Obrigada!



Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-
Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa
Projeto de Pesquisa CAAE 0243.0.213.000-08
APÊNDICE VII

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

ENTREVISTADOS: PROFESSORES CURSISTAS

Eixo	Questões
Apresentação	1. Explicação sobre a pesquisa ao entrevistado.
Dados do entrevistado	2. Qual o seu nome? 2.1. Qual a sua idade? 2.2. Atualmente você está lecionando em alguma escola? 2.3 Há quanto tempo você é professor(a)? 2.4. Atualmente qual é a sua maior formação escolar? Ensino médio? Superior? Outros? 2.5. Em qual cidade você reside?
Compreensão da formação de professores	3. Fale um pouco sobre o que você compreende por formação inicial e em serviço (curso de licenciatura)?
Compreensão da Política Pública Formação de Professores	4. Fale um pouco sobre o que você conhece do Pró-Licenciatura?
Saberes dos professores	5. Você percebe alguma ligação entre sua prática, como professor, e o curso de licenciatura que você está participando? 4.1. E em relação aos conhecimentos da biologia?
Processo formativo	6. Você entende que o ingresso em um curso de Licenciatura pode ajudar e ampliar seus conhecimentos sobre a biologia e sobre as questões que envolvem a sua prática pedagógica? 6.1 Você poderia dizer se a sua participação no curso de biologia melhora sua prática pedagógica em sala de aula?
Processo formativo/Interação no e do curso	7. O curso que você está realizando permite algum diálogo entre o grupo que está envolvido nesse curso, sejam eles professores, tutores, alunos e outros? 7.1 Você pode dizer se o curso de biologia o ajuda a obter uma formação adequada para o exercício do magistério?
Processo formativo – condições objetivas de trabalho	8. Quais as maiores dificuldades e facilidades para você participar desse curso?
Processo formativo – condições objetivas de trabalho	9. Você entende que é possível conciliar a sua formação em um curso de nível superior com a sua rotina atual de trabalho?
Percepção e o olhar dos professores sobre a política pública de formação de professores	10. O que seria para você um bom programa público de formação de professores em serviço oferecido na modalidade a distância?

Muito Obrigada!

APÊNDICE VIII

IMAGENS DO POLO



Imagem do polo da Região Norte de Minas Gerais – PRN - MG



Imagens da biblioteca do PRN-MG



Livros produzidos para o desenvolvimento do curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG



Imagens do laboratório de informática do PRN-MG



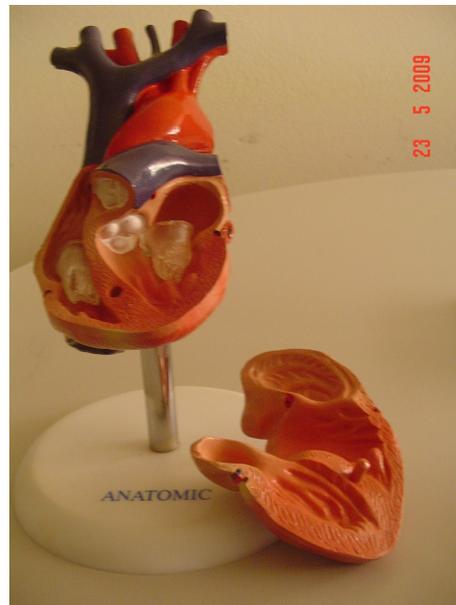
Imagens da sala dos tutores e secretaria do PRN-MG



Imagens das salas de aula do PRN-MG



Imagens dos Laboratórios do Curso de Ciências Biológicas da UFMG no PRN- MG



Imagens dos modelos anatômicos utilizados no Curso de Ciências Biológicas a distância da UFMG

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](#)