

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA BATISTA SALES PEREIRA

**SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA EGRESSOS DAS LICENCIATURAS
A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
NO POLO DE ITAPEMIRIM - ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2014

SILVANA BATISTA SALES PEREIRA

**SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA EGRESSOS DAS LICENCIATURAS
A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
NO POLO DE ITAPEMIRIM - ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Venterim.

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Sales, Silvana Batista, 1977-

S163s Sentidos da docência para egressos dos cursos de licenciatura a distância da Universidade Federal do Espírito Santo no Polo de Itapemirim – Espírito Santo / Silvana Batista Sales. – 2014.
210 f. : il.

Orientador: Silvana Ventorim.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Universidade Federal do Espírito Santo. 2. Ensino a distância. 3. Professores – Formação. 4. Saberes da docência. I. Ventorim, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SILVANA BATISTA SALES PEREIRA

SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA EGRESSOS DAS
LICENCIATURAS A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO NO POLO DE
ITAPEMIRIM/ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 27 de agosto de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dedico este trabalho de pesquisa a todos os colegas educadores do município de Itapemirim/ES, especialmente aos que marcaram os inícios e reinícios da minha trajetória no magistério e se fizeram, em meio às dores e às delícias que permeiam nossa atuação, grandes mestres à minha formação pessoal e profissional. A todos/as que almejam este nível de formação, deixo-lhes como inspiração e motivação, o seguinte trecho de música: *Eu vim de longe pra encontrar o meu caminho. Tinha um sorriso e o sorriso ainda valia. Achei difícil a viagem até aqui, mas eu cheguei... mas eu cheguei!*

AGRADECIMENTOS

Muito (e a muitos) tenho que agradecer...

Primeiramente, rendo graças ao meu Deus, que é Pai, Filho e Espírito Santo, por ter-me concedido a vida, os dons e os talentos que me impulsionam à busca do ser e do saber, e por ter-me sustentado quando muitas forças atuavam para que eu caísse.

Agradeço ao meu pai, Ditinho (*in memoriam*), e à minha mãe, Maria, por não terem medido esforços para que eu tivesse a educação que eles não tiveram a oportunidade de ter e por terem transmitido a mim os valores e os princípios, sem os quais nenhum ser ou saber poderiam ter sido construídos.

Aos meus amores: meu marido, Oziel, e minha filha, Ana Lívia, por saberem compreender os momentos de ausência e o sentido de todos os meus esforços em favor de nossa família.

À minha comadre Zilnete Rabi Cardoso, extensivo aos (às) seus (suas) filhos/as, irmãos/ãs, cunhados/as, sobrinhos/as e, em especial à sua mãe, D. Anna, por terem me acolhido e cuidado para que eu suportasse os longos dias de estudo longe de casa e da família. Jamais apagarei da minha memória o aroma e o sabor daquele cafezinho todos os finais de tarde.

Aos meus familiares – avó, tios/as, primos/as, irmão/ã, sogro/a, cunhados/as e sobrinhos/as –, pela torcida e pelas orações incessantes direcionadas a mim. Em especial, à minha prima Francielly, um verdadeiro anjo de Deus em minha vida.

Àqueles que partiram (*in memoriam*), mas que serão, para sempre, por mim lembrados, pelas marcas que legaram a minha existência: meu irmão Arizinho, meu tio e padrinho Salinho, minha tia Virgínia, meu compadre José Luiz, meu médico Carlos Eduardo Baptista Leal e minha prima Jaqueline... Eternamente em meu coração.

Aos amigos e amigas que escolhi e que me escolheram como família (cada qual saberá aqui se reconhecer), por estarem sempre ao meu lado, compartilhando os momentos de alegria e de dificuldades, incentivando e comemorando todas as minhas vitórias e conquistas.

Aos colegas com quem trabalhei, ao longo de minha carreira, na SEME de Itapemirim/ES, no cre@ad de Cachoeiro de Itapemirim/ES, na EEEFM “Washington Pinheiro Meirelles” e, mais

recentemente, à equipe de Educação a Distância da Ufes, do Ifes e dos Polos UAB do ES, pelas experiências e aprendizagens que me impulsionaram tanto ao ser como ao não-ser.

Aos mantenedores do Polo UAB de Itapemirim/ES, desde o momento de sua concepção até os dias atuais, pela decisão política e pelos esforços empreendidos à criação, à manutenção e à continuidade deste projeto no município e pelo apoio e confiança em meu trabalho.

À equipe do Polo UAB de Itapemirim/ES (servidores, alunos e tutores), pela parceria nos momentos presentes e ausentes e pela dedicação e zelo com este espaço que me é tão especial.

Aos técnicos, professores, coordenadores e diretores que atuam no âmbito da UAB e do ne@ad da Ufes, pela acolhida, pelo compartilhamento de seus espaços e recursos e pelo reconhecimento da importância desta pesquisa ao campo da formação de professores e da EAD para a comunidade acadêmica interna e externa à Ufes. Em especial, aos professores Maria José Campos Rodrigues e Júlio Francelino Ferreira Filho, pessoas a quem dedico minha amizade, admiração e respeito.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Ufes, pela partilha de saberes e de dúvidas que me proporcionaram avançar pelas vias críticas e pós-críticas da construção do pensamento.

Aos professores doutores Wagner dos Santos e Valdete Côco, pela generosidade e pelas inúmeras contribuições a este trabalho de pesquisa, desde a banca do exame de qualificação.

Ao professor doutor Antônio Henrique Pinto, por ter aceitado o convite para compor a banca da minha defesa, trazendo um olhar externo, necessário e importante a este momento.

Aos estudantes egressos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Física e Química, ofertados pela Ufes, no Polo UAB de Itapemirim/ES, por terem colaborado como sujeitos participantes da pesquisa, sempre disponíveis e comprometidos com a fidedignidade e qualidade dos dados que, juntos, produzimos.

Por fim, à minha orientadora, professora doutora Silvana Ventrone: intelectual e amorosa, flexível e rigorosa, ética e sensível ao ser e ao saber do outro. Deixo com ela a minha eterna gratidão e carinho, pelas muitas contribuições que levo desse nosso “encontro”. Obrigada pela escolha, pela acolhida e pela confiança no potencial e no mérito acadêmico do meu trabalho.

RESUMO

Investiga os sentidos do ser e dos saberes docentes com ênfase no processo de formação inicial de professores para a educação básica, por meio da modalidade de Educação a Distância – EAD. Questiona os modos como o ser docente e os saberes da profissão docente foram se constituindo ao longo das trajetórias de formação percorridas pelos estudantes egressos dos três primeiros cursos de licenciatura em Química, Física e Artes Visuais, ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, entre 2008 e 2014, no Polo da cidade de Itapemirim/ES, em um recorte temporal definido como antes, durante e após a integralização dos referidos cursos. Pressupõe uma perspectiva teórica crítica, que compreende a formação e a docência como processos históricos de construção social e coletiva, que não possuem início e término em si, por si e para si. A pesquisa delinea-se como um estudo de caso qualitativo. A abordagem aos sujeitos deu-se por meio de técnicas que visam à coleta de dados descritivos, com o uso de três principais instrumentos, no formato semiestruturado: um questionário, uma entrevista coletiva e um fórum virtual temático. Para compor o repertório de dados, ocorreram, ainda, informações advindas dos documentos e bases legais que deram sustentação à oferta dos cursos, bem como dos relatórios de acompanhamento e gestão destes. A análise dos dados se deu por meio da técnica de triangulação, com sustentação teórica nos estudos de Freire, Nóvoa e Tardif. Evidencia a necessidade de estudos na área da formação articulada à EAD, bem como da consideração dos saberes cotidianos da docência na proposição de políticas à sua formação. Revela uma variedade de sentidos atribuídos aos conceitos de docência e dos saberes da docência e a sua constituição em meio a processos formativos ao longo de toda a vida dos sujeitos. Reconhece a necessidade de uma formação contínua do docente após a obtenção de sua titulação profissional e aponta a EAD como possibilidade de acesso a essa formação na/pela Universidade pública, em tempos e espaços que se vêm constituindo, em meio às novas tecnologias da informação e da comunicação. Ressalta a importância do Sistema UAB para a disseminação da formação e da EAD, bem como a necessidade de institucionalização dessa modalidade como forma de superação do caráter emergencial e provisório da atual política de formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Saberes docentes. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Ufes.

ABSTRACT

Investigate the meanings of being and knowledge of teachers with emphasis on initial training of teachers for basic education through distance education mode - EAD. Questions the ways in which being a teacher and the teaching profession knowledge were formed along the learning paths traveled by students graduating from the first three degree courses in Chemistry, Physics and Visual Arts, offered by the Federal University of Espírito Santo (Ufes) under the System Open University of Brazil - UAB, between 2008 and 2014, the Polo city Itapemirim / ES, in a time frame defined as before, during and after the payment of such courses. Presupposes a critical theoretical perspective, which includes the training and teaching as historical processes of social and collective construction, which do not have start and end in itself, for itself and for itself. The research is outlined as a qualitative case study. The approach to the subject was given by techniques aimed at collecting descriptive data, using three main tools in semi-structured format: a questionnaire, a press conference and a thematic virtual forum. To compose the directory of data, there were also information resulting documents and legal bases that support the provision of courses as well as the monitoring reports and managed. Data analysis was done through the triangulation technique, with theoretical support in studies of Freire, Nóvoa and Tardif. Highlights the need for studies in articulated training to EAD, as well as consideration of the teaching of everyday knowledge in policy proposition to its formation. Reveals a variety of meanings attributed to the teaching of concepts and teacher knowledge and its incorporation in the midst of training processes throughout the life of the subject. Recognizes the need for continuous training of teaching after obtaining their professional qualification and points out the EAD as a possibility of access to such training in / by the public University in times and spaces that have been constituted, in the midst of new information technologies and communication. Emphasizes the importance of the UAB System for the dissemination of training and distance learning, as well as the need for institutionalization of this modality as a way of overcoming the emergency and provisional nature of the current teacher training policy in Brazil.

Keywords: Initial teacher. Teaching knowledges. Distance Education. Open University of Brazil. Ufes.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Rede EAD da Ufes, em 2001..... | 47 |
| Figura 2 – Polos do Sistema UAB no Estado do Espírito Santo, em 2007..... | 50 |
| Figura 3 – Mapa territorial do município de Itapemirim/ES, com a indicação dos municípios limítrofes..... | 57 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | – Lista dos cursos ofertados pela Ufes na modalidade EAD, no período entre 2001 e 2013/2 ou 2014/1, seguidos do mês e ano de início e término, quantitativo de estudantes matriculados e quantitativo de alunos concluintes..... | 52 |
| Quadro 2 | – Cursos em oferta ou já ofertados no Polo UAB de Itapemirim/ES, no período de 2007 ao primeiro semestre de 2014, acompanhados da tipologia, da IES ofertante, da situação, do número de matrícula inicial e de alunos concluintes..... | 59 |
| Quadro 3 | – Esquema elaborado com base na classificação proposta por Moore e Kearsley (2008), trazendo as cinco fases históricas descritas por eles acerca da geração da EAD, seguidas das formas e recursos instrucionais e tecnológicos básicos utilizados em cada um desses momentos..... | 66 |
| Quadro 4 | – Cronograma da etapa de planejamento para ida a campo, o qual contém as ações desenvolvidas, seguidas do período, organizado por semanas e com as respectivas datas..... | 85 |
| Quadro 5 | – Roteiro utilizado durante o encontro presencial/coletivo, realizado em 28/11/2013, no Polo UAB de Itapemirim/ES..... | 86 |
| Quadro 6 | – Roteiro da dinâmica utilizada no momento da entrevista coletiva, realizada em 28/11/2013, no Polo UAB de Itapemirim/ES..... | 88 |
| Quadro 7 | – Questões distribuídas aos sujeitos para realização da entrevista coletiva | 89 |
| Quadro 8 | – Texto de apresentação postado na plataforma, dando início ao fórum principal de atividades..... | 92 |
| Quadro 9 | – Dados relacionados à identificação dos sujeitos, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco I (Identificação)..... | 96 |
| Quadro 10 | – Dados relacionados à formação dos sujeitos, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco II (Formação)..... | 97 |
| Quadro 11 | – Dados relacionados à atuação profissional dos sujeitos, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco III (Atuação Profissional)..... | 100 |
| Quadro 12 | – Dados relacionados à opinião e às experiências vividas pelos sujeitos com relação ao curso, ao polo, à Ufes e à modalidade EAD, obtidos por | |

| | |
|--|-----|
| meio do questionário aplicado – Bloco IV (O Curso, a Modalidade e os Espaços Formativos)..... | 101 |
| Quadro 13 – Quadro demonstrativo com as dissertações defendidas no PPGE/Ufes, que retratam a oferta do curso de Pedagogia – Séries Iniciais/EAD da Ufes, o qual contém os títulos e os respectivos autores, professores orientadores, linhas de pesquisa e ano de defesa..... | 132 |
| Quadro 14 – Quadro demonstrativo com as dissertações e teses defendidas no PPGE/Ufes, que retratam a oferta de cursos no âmbito da UAB pela Ufes e pelo Ifes, o qual contém os títulos e os respectivos autores, professores orientadores, linhas de pesquisa e ano de defesa..... | 135 |
| Quadro 15 – Informações acerca da formação e da atuação docente dos sujeitos antes de ingressarem nos cursos de licenciatura a distância da Ufes, obtidas por meio do questionário aplicado – Bloco III (Atuação Profissional)..... | 144 |
| Quadro 16 – Texto postado pela pesquisadora, na sala virtual, em 6/12/2013, às 14h59 para dar início ao fórum da semana II..... | 154 |
| Quadro 17 – Texto postado pela pesquisadora, na sala virtual, em 12/12/2013, às 23h31, para dar início ao fórum da semana III..... | 178 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Demonstrativo percentual da faixa etária dos sujeitos da pesquisa..... | 97 |
| Gráfico 2 – Demonstrativo percentual do quantitativo de graduações concluídas pelos sujeitos da pesquisa..... | 99 |
| Gráfico 3 – Demonstrativo percentual do quantitativo de sujeitos com relação à experiência no magistério, antes de iniciar o curso de licenciatura EAD da UFES | 101 |
| Gráfico 4 – Gráfico de evolução do quantitativo de defesas do PPGE/Ufes, com destaque ao tema da EAD, no período de 1981 a 2013..... | 129 |
| Gráfico 5 – Total de dissertações defendidas no curso de mestrado em Educação – PPGE/Ufes, com destaque ao tema da EAD, no período de 2003 a 2013.. | 130 |
| Gráfico 6 – Total de teses defendidas no curso de doutorado em Educação – PPGE/Ufes, no período de 2007 a 2013..... | 130 |
| Gráfico 7 – Índice percentual relacionado ao grau de satisfação dos sujeitos da pesquisa com relação à profissão docente..... | 172 |
| Gráfico 8 – Índice percentual relacionado ao sentimento de preparação para ingresso na profissão docente ao término do curso de licenciatura EAD da UFES..... | 174 |

LISTA DE SIGLAS

- Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância
- Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCA – Centro de Ciências Agrárias
- CE – Centro de Educação
- Cead – Centro de Educação a Distância
- Cefetes – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
- Ceunes – Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo
- Ciaed – Congresso Internacional de Educação a Distância
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Conae – Conferência Nacional de Educação
- Conped – Comitê dos Produtores da Informação Educacional
- Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- cre@ad¹ – Centro Regional de Educação Aberta e a Distância
- DED – Diretoria de Educação a Distância
- DOU – Diário Oficial da União
- EAD – Educação a Distância
- Ebre – Encontro Brasileiro da Rede Estrado
- Esud – Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- Gestrado – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
- GT – Grupo de Trabalho
- IES – Instituição (ões) de Ensino Superior
- Ifes² – Instituto Federal do Espírito Santo
- IFES – Instituição (ões) Federal (is) de Ensino Superior

¹ Escreve-se a sigla toda em minúsculo, por se tratar de logomarca registrada desta forma.

² Escreve-se apenas a letra inicial em maiúscula para diferenciá-la da sigla de instituições federais de ensino superior – IFES.

Inep – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
Ipes – Instituição (ões) Pública(s) de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ne@ad³ – Núcleo de Educação Aberta e a Distância
Parfor – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
Pines – Plano de Interiorização da Ufes no Norte do Estado do Espírito Santo
Pnap – Programa Nacional de Formação para a Administração Pública
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sedu – Secretaria de Estado da Educação
Seed – Secretaria de Educação a Distância
Seme – Secretaria Municipal de Educação
Sied/EnPED – Simpósio Internacional de Educação a Distância/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância
SisUAB – Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil
TIC – Tecnologia (s) da Informação e da Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
Uenf – Universidade Estadual do Norte Fluminense
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unirede – Associação Universidade em Rede

³ Escreve-se a sigla toda em minúsculo, por se tratar de logomarca registrada desta forma.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 A DELIMITAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO COMO RECORTE DE UMA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL | 26 |
| 2.1 O PONTO DE PARTIDA | 28 |
| 2.2 O ENCONTRO COM A UFES E A CONTINUIDADE DO CAMINHO | 33 |
| 2.3 A CHEGADA AO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFES..... | 38 |
| 3 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA E OS ESPAÇOS DE ONDE EMERGE A PESQUISA: A UFES, O ne@ad/UFES E O POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES | 42 |
| 3.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E O SEU PLANO DE INTERIORIZAÇÃO | 42 |
| 3.2 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA A DISTÂNCIA – ne@ad E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA UNIVERSITÁRIA..... | 45 |
| 3.3 O POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES: UM ESPAÇO DE PARCERIAS INTERINSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES | 55 |
| 4 ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 63 |
| 4.1 CAMINHOS DA DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO E OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SER E DOS SABERES DOCENTES EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA | 65 |
| 4.1.1 A Educação a Distância como possibilidade na formação de professores: contribuições históricas e conceituais | 65 |
| 4.1.2 A formação e a constituição do ser e dos saberes docentes: contribuições teóricas | 69 |
| 4.1.2.1 A dimensão política da formação enquanto ação intencional, crítica e comprometida com a emancipação social do ser..... | 71 |
| 4.1.2.2 A dimensão pessoal e social da formação como ação coletiva e contínua | 73 |
| 4.1.2.3 A dimensão teórico-prática da formação como ação intelectual e social mobilizadora de saberes | 74 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 O PROBLEMA E A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO | 77 |
| 4.2.1 O contexto histórico e político dos deslocamentos do <i>locus</i> da formação inicial de professores | 77 |
| 4.2.2 Os propósitos da pesquisa | 81 |
| 4.3 O PLANEJAMENTO PARA IDA A CAMPO | 84 |
| 4.4 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS | 87 |
| 4.4.1 O questionário | 87 |
| 4.4.2 A entrevista coletiva | 88 |
| 4.4.3 O fórum virtual temático | 90 |
| 4.4.3.1 Fórum de notícias | 91 |
| 4.4.3.2 Fórum principal de atividades | 91 |
| 4.4.3.3 Fórum tira-dúvidas | 92 |
| 4.4.4 As fontes documentais | 93 |
| 4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA | 94 |
| 4.5.1 O processo de escolha/seleção | 94 |
| 4.5.2 O perfil dos sujeitos | 95 |
| | |
| 5 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA DO BRASIL | 104 |
| 5.1 A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO BRASIL | 108 |
| 5.2 OS ESTUDOS DENOMINADOS “ESTADO DA ARTE” E “ESTADO DO CONHECIMENTO” SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL | 119 |
| 5.3 A PRODUÇÃO DISCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE DA UFES QUE ABORDA A TEMÁTICA DA MODALIDADE EAD | 128 |
| 5.3.1 Estudos abordados no âmbito da oferta do curso de Pedagogia – Séries Iniciais EAD | 131 |
| 5.3.2 Estudos abordados nos cursos ofertados no âmbito da UAB | 134 |
| 5.4 O QUE PODEMOS CONCLUIR COM BASE NESTES ESTUDOS? | 137 |

| | |
|---|------------|
| 6 A FORMAÇÃO E OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UFES NO POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES: CONTRIBUIÇÕES COM BASE NA ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA | 139 |
| 6.1 QUE CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS OS EGRESSOS DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA OFERTADAS PELA UFES, NO POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES, CONSTRUÍRAM ACERCA DA DOCÊNCIA ANTES DE INGRESSAREM NESSES CURSOS? | 141 |
| 6.2 QUE CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS OS EGRESSOS DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA OFERTADAS PELA UFES, NO POLO UAB DDE ITAPEMIRIM/ES, CONSTRUÍRAM ACERCA DA DOCÊNCIA NO DECORRER DESSES CURSOS? | 154 |
| 6.3 QUE CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS OS EGRESSOS DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA OFERTADAS PELA UFES, NO POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES, CONSTRUÍRAM ACERCA DA DOCÊNCIA APÓS A INTEGRALIZAÇÃO DESSES CURSOS? | 171 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 182 |
| 8 REFERÊNCIAS | 188 |
| APÊNDICES | 194 |

1 INTRODUÇÃO

[...] Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa).

A educação, assim como a vida, é feita de travessias. Travessias frequentemente significam mudanças e se revestem de um caráter desafiador, seja pela chegada de algo “novo”, seja pelo abandono do que fatalmente terá que ser descartado e deixado do lado de lá. Nesse processo de constante devir, o que realmente importa e marca nossas trajetórias, segue conosco.

Não é possível seguir em frente sem fazer escolhas, e, mesmo quando se opta por não sair do lugar, aí também reside uma determinada escolha. Existem travessias mais visíveis e outras que exigem um olhar bastante apurado para que possamos senti-las ou percebê-las.

O ato de escolher é algo que revela uma liberdade assustadoramente comprometedoras ao homem, afinal, quem escolhe o faz norteado por uma intencionalidade, e não há nada que possa melhor revelar alguém do que as suas escolhas e a forma como lida com as responsabilidades que lhe são inerentes. Por isso, existem pessoas que preferem “ir de carona”... abrem mão das próprias travessias pelo medo de ousar, assumir sua condição e se comprometer, de fato, com o seu fazer.

A pesquisa sobre a história da educação e, mais especificamente, sobre a formação dos profissionais da educação tem revelado, em diversos aspectos, tempos de travessia. Até bem pouco tempo atrás, vivemos um processo de escolarização que foi idealizado no limiar do século XIX, sob o vigor impositivo da ordem, da disciplina e do respeito à figura do mestre, que detinha em si e para si a crença de uma autoridade que se fazia pelo domínio do conhecimento.

Atravessamos o século XX em meio às contradições que tal modelo apresentava a uma nova proposta de educação, trazida pela contemporaneidade, e chegamos ao século XXI sem saber muito bem o que, de fato, estamos fazendo em nossas escolas, em face dos inúmeros problemas que elas ainda apresentam.

Historicamente a temática da formação de professores vem sendo amplamente discutida e defendida pelos estudiosos da área da educação, ganhando especial destaque após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual preconiza que a formação mínima deverá ser obtida em nível superior.

No entanto, a sua problematização como objeto de investigação científica mostrou-se bastante reduzida, sobretudo até a década de 1980. Tal realidade muda à medida que se amplia o atendimento à população escolarizável, no ensino fundamental e, mais recentemente, no ensino médio.

Talvez seja esse um dos motivos por que nos arriscamos a dizer que a educação ainda não fez a sua travessia. Vimos de um processo em que o domínio do saber estava associado à escola e à figura do professor e, mesmo vivendo um momento de intensas rupturas com o modelo de conhecimento linear e racional, ainda encontramos dificuldades para assumir o novo papel que nos cabe nesse contexto.

O rápido e contínuo crescimento da oferta e da obrigatoriedade da escolarização contribui para a ampliação da complexidade do ser professor e dos saberes necessários à sua profissão, visto que provoca alterações no perfil e acentua a diversidade social, econômica e cultural entre os estudantes por eles atendidos. Além da exigência de novos conhecimentos, métodos e técnicas, requer-se ao professor maior participação no âmbito da gestão da escola e um intenso diálogo com as famílias e as comunidades em que essas escolas estão inseridas.

Com efeito, novos desafios são postos não só aos educadores mas também às instâncias responsáveis por sua formação. Afinal, como formar um profissional que dê conta dessas novas demandas? Que saberes um estudante egresso de um curso de licenciatura precisa articular para atuar na profissão docente? Que estratégias adotar para, além de formar novos professores, trazer de volta às salas de aula os professores formados em nível de ensino médio e já em serviço?

Tais questões mobilizaram a adoção de um novo ordenamento legal e de novas políticas públicas voltadas à formação, às condições de trabalho e à estruturação da carreira docente. No campo conceitual e epistemológico, o movimento se dá, de igual forma, cercado por tensões e disputas que acabam por contribuir para um aumento significativo de pesquisas e de pesquisadores em educação, interessados no campo específico da formação.

O trabalho de investigação, ora apresentado, insere-se no debate das implicações trazidas pela atual política de formação de professores para a educação básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) e operacionalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em articulação com os entes federados e as Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras (Ipes), a qual normatiza, estimula e fomenta propostas de cursos de formação inicial e continuada desses professores, por meio da modalidade Educação a Distância (EAD).

A formação do professor na/pela universidade brasileira mostra-se como uma importante conquista para a categoria, que há muito vem reivindicando esse direito, especialmente por meio de associações e organismos que se dedicam à pesquisa e ao debate acerca dessa temática. No entanto, a possibilidade de utilização da Educação a Distância como principal estratégia de governo para essa garantia traz uma calorosa discussão e divide opiniões entre os educadores e pesquisadores da educação.

De um lado, comemora-se a ampliação do acesso dos professores ao nível superior e a sua interiorização em lugares historicamente desassistidos por esse direito; de outro, lamenta-se o fato de ver, mais uma vez, a centralidade das questões inerentes à formação de professores como uma prioridade “postergada” (FREITAS, 2008).

No bojo dessas tensões, é inegável o fato de que, em termos quantitativos, houve um crescimento explosivo, com relação tanto às matrículas quanto aos cursos e às instituições, criadas e/ou credenciadas para a oferta do ensino superior no Brasil. Os dados estatísticos publicados⁴ acerca da educação superior no Brasil confirmam esse rápido crescimento, denominado como um verdadeiro *boom* pelos pesquisadores da área.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), órgão de pesquisa ligado ao MEC, registra que, entre 2002 e 2010, a matrícula em Instituições de Ensino Superior (IES) obteve um salto na ordem de 110,1% (INEP, 2011) e, entre os fatores possíveis de explicar essa expansão, indica os novos formatos de oferta que surgem das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), referindo-se especificamente à EAD.

⁴ Utilizamos-nos dos dados sistematizados e publicados por Alves, A. P. V. na dissertação de mestrado intitulada A evasão escolar na modalidade de ensino a distância: o polo presencial de Itapemirim/ES, defendida em 2012, na Universidade Católica de Petrópolis (ECP/RJ).

No que diz respeito à modalidade EAD, o censo da educação superior de 2008 confirma que, entre 2002 e 2008, o quantitativo de universidades que oferecem cursos a distância aumentou 360%. O relatório mostra ainda que, em um ano, foram criados 239 novos cursos, o que representa um aumento de 58,6% de 2007 para 2008. Ainda no âmbito da EAD, a análise dos últimos seis anos revela que a oferta de cursos aumentou 14 vezes, passando de 46 em 2002 para 649 em 2008 (INEP, 2008). Em 2009, esse número avançou para 844 cursos (INEP, 2010).

Outras questões também levantadas pelo censo da educação superior (INEP, 2010) mostram que o crescimento ocorreu de forma bastante desigual no que diz respeito à rede mantenedora, à tipologia dos cursos e à região geográfica.

Graças aos inúmeros incentivos fiscais, por parte do governo, a rede privada foi a grande responsável por alavancar o crescimento da educação superior no país. No entanto, desde 2008, houve certa estabilização de matrículas no setor privado e um pequeno acréscimo nas matrículas do setor público, liderado pelas instituições da esfera federal.

Os cursos de licenciatura destinados à formação inicial de professores representam 17% do total de matrículas na modalidade de ensino presencial contra 10% de tecnológicos e 73% dos bacharelados. Já na modalidade EAD, as licenciaturas chegam a 45,8% das matrículas contra 25,4% dos tecnológicos e 28,8% dos bacharelados (INEP, 2010).

Embora prevaleça a autonomia das universidades, o MEC, por meio da Diretoria de Educação a Distância (DED) e da Capes, possui a prerrogativa legal de autorizar a abertura de novos cursos, bem como de articulá-los às regiões onde se verifica, por meio de justificada análise, maior demanda de formação pelas áreas propostas.

No entanto, embora as regiões sul e sudeste concentrem um quantitativo percentual maior na oferta da educação superior presencial, em detrimento das regiões norte, nordeste e centro-oeste, o surgimento dos cursos na modalidade (EAD) perseguiu o mesmo índice, caracterizando, desse modo, uma distribuição desigual no que diz respeito à sua utilização como estratégia de democratização regional, ao acesso nesse nível (INEP, 2007-2010).

Contudo, há que se reconhecer, por meio dos dados estatísticos, que o país vive um inédito deslocamento de uma educação superior que historicamente esteve concentrada nas grandes

metrópoles, nos cursos de bacharelado e na modalidade de ensino presencial para espaços, tempos e formatos que vêm buscando adaptar-se a uma nova realidade social e cultural.

De certo, há muito que se discutir acerca das implicações que a nova realidade impõe às escolas e aos educadores, pois, para além das questões políticas em torno da democratização, via acesso e permanência, há que verificar as condições estruturais, objetivas e subjetivas que perpassam a qualidade da formação que vem sendo ofertada aos estudantes, sobretudo aos que buscam profissionalizar-se para o exercício da docência.

Inúmeros estudos têm revelado a modalidade EAD como estratégia possível ao alcance das metas de formação instituídas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2011), com resultados que confirmam a sua viabilidade e eficácia à oferta da educação superior nas mais diferentes regiões do país. Ressalta-se que, embora suas práticas e experiências possam ser remontadas aos primórdios da comunicação humana, a EAD consolidou-se como modalidade oficial de ensino no Brasil, por meio de um arcabouço legal que teve origem no art. 80 da Lei 9.394/96, que instituiu as atuais diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

O Decreto 5.622, de 19/12/1995, regulamenta e define a EAD como uma 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).

Utilizando-se desse dispositivo, o governo federal instituiu, por meio do Decreto 5.800/2006, de 8/6/2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a princípio no âmbito da extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC. Desde 2009, por meio da Portaria n.º 318/2009, de 2/4/2009, a operacionalização do sistema UAB foi transferida para a Diretoria de Educação a Distância da Capes, denominada por alguns estudiosos da área como a “nova CAPES⁵”.

O objetivo prioritário do Sistema UAB é a formação de professores para a educação básica, por meio do fomento e articulação de parcerias com as Ipes para a oferta de cursos na

⁵ A Lei 11.502/2007, de 11/7/2007, modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, agregando a esta a responsabilidade da formação de professores para a educação básica, em todos os níveis e modalidades. Para tanto, foram criadas duas diretorias: A Diretoria de Educação Básica (DEB) e a diretoria de Educação a Distância (DED). Nesta última, se encontra alocado o Sistema UAB.

modalidade EAD e com os entes federados para a implantação e estruturação dos polos de apoio presencial. Atualmente a UAB representa a principal estratégia de formação universitária de professores, estando presente em todos os estados da federação.

Dados disponibilizados por meio do SisUAB⁶ informam que, até o fim de 2013, o sistema congregava um quantitativo de 103 instituições públicas de ensino superior, das quais 12 na região norte, 31 na região nordeste, 14 na região sul, 27 na região sudeste e 9 na região centro-oeste. Com relação aos polos, no fim de 2013, existiam 819 polos, dos quais 453 estavam aptos, 176 aptos com pendência, 46 em fase de regularização e 102 em processo de desligamento do Sistema. Os números evidenciam uma clara intenção na expansão; no entanto, também fica evidente que a preocupação com a qualidade desses espaços é uma constante. Por meio de um sistema de contínuo monitoramento, os polos são visitados e avaliados, periodicamente por consultores da DED/Capes.

De acordo com o então diretor, João Carlos Teatini de Souza Clímaco, em palestra proferida na Ufes, em 29/10/2013, tal sistema tem revelado a necessidade de inúmeros ajustes, bem como de investimentos cada vez maiores, por parte dos mantenedores e do próprio governo federal, a fim de que os estudantes da EAD possam usufruir de condições equivalentes aos alunos da modalidade presencial, ao longo de sua formação.

Ainda por meio dos dados obtidos no SisUAB, verificamos que, até o período 2013/1, a UAB matriculou 259.318 estudantes em 1.023 cursos, dos quais 82.140 chegaram à conclusão dos respectivos cursos: 24.619 em nível de graduação e 57.521 em nível de pós-graduação e aperfeiçoamento. Com relação aos cursos de graduação, os dados confirmam a maior demanda concentrada na oferta dos cursos de licenciatura. As primeiras turmas indicam um quantitativo de 135.443 matrículas, o que representa um percentual de 77,2% contra 18,5% de bacharelados, 4,0 de tecnológicos e 0,3% de complementação pedagógica.

Dessa conjuntura, esta pesquisa delimitou-se ao universo dos estudantes egressos dos cursos de licenciatura a distância, ofertados pela Ufes, no âmbito do sistema UAB, no Polo da cidade de Itapemirim/ES. Entendemos aqui a necessidade de uma travessia que nos deslocasse do

⁶ O SisUAB é um sistema que funciona como banco de dados e pode ser acessado por qualquer cidadão conectado à rede de *internet*, com vistas a obter informações relativas ao processo de oferta e monitoramento dos cursos ofertados no âmbito da UAB. Possui, ainda, uma área de acesso restrito, por meio de *login* e senha, aos colaboradores dos referido sistema, em que se podem obter informações mais detalhadas acerca da matrícula, cursos e instituições ofertantes de cursos, entre outros. Todos os dados oriundos do SisUAB, aqui apresentados, foram acessados por meio do endereço: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login_input.action>, em 28/12/2013.

lugar de gestora de um polo de EAD, fortemente marcada e comprometida em sua defesa, para um lugar onde fosse possível abordá-la sob a perspectiva da pesquisa, em busca de um conhecimento construído tanto pela experiência quanto por uma investigação criteriosa e científica.

A construção e sistematização de suas bases teórico-metodológicas foram delineadas no formato de um estudo de caso qualitativo, o qual percorreu, desde a intencionalidade inicial até o encontro de novas e diferentes formas de conceber as ideias que a fundamentam, um caminho que teve como eixo norteador o seguinte problema: “Como os estudantes egressos compreendem o processo de formação docente vivido nos cursos de licenciatura a distância, ofertados pela Ufes, no Polo de Apoio Presencial do Sistema UAB de Itapemirim/ES e quais sentidos eles atribuem aos saberes produzidos ao longo de suas trajetórias de formação?”

Para tanto, postulamos como principais objetivos:

- Identificar e analisar o conhecimento produzido, sistematizado e comunicado por meio de livros, pesquisas do tipo “estado da arte” e “estado do conhecimento” e de trabalhos acadêmicos realizados por discentes, nos dez últimos anos, que tratam da temática da formação de professores articulada à EAD.
- Compreender, por meio dos dados produzidos junto aos sujeitos participantes, como se deu o processo de constituição do ser docente e dos saberes da profissão docente ao longo de suas trajetórias de formação, definindo como recorte temporal o antes, o durante e o depois de terem cursado uma licenciatura ofertada pela Ufes, via EAD, no Polo UAB de Itapemirim/ES.
- Investigar os sentidos atribuídos pelos estudantes egressos desses cursos com relação à formação vivida, à certificação obtida e aos saberes que produziram, tendo em vista o cotidiano do trabalho docente.

A análise dos dados produzidos junto aos sujeitos colaboradores da pesquisa, articulados aos conhecimentos produzidos e sistematizados por outros estudiosos, possibilitou-nos a construção de um texto que, muito além de responder às questões inicialmente propostas, potencializou reflexões acerca de nosso próprio percurso de formação, desde a mais tenra lembrança dos anos iniciais de escolarização até o momento em que vimos tornar-nos parte de uma comunidade acadêmica, como pesquisadora.

Para efeitos de organização, estruturamos o nosso trabalho com uma introdução, seguida de cinco capítulos e das considerações finais.

Na introdução, apresentamos nossa temática, o principal problema de pesquisa, e os objetivos que postulamos para delinear e estruturar a pesquisa.

No capítulo 2 – *A delimitação da investigação como recorte de uma trajetória pessoal e profissional* –, buscamos apresentar os sentidos que moveram a pesquisa e a pesquisadora, de modo a aproximar o leitor à sua temática. Ainda nesta parte buscamos refletir sobre a construção de nosso objeto por meio de um olhar circunstanciado, assumindo que a leitura ou leituras possíveis são feitas do ponto de vista de cada leitor, o que se assume enquanto desafio de tencionar, e não explicar, os porquês de nossas escolhas.

No capítulo 3 – *Contextualizando o tema e os espaços de onde emerge a nossa pesquisa: a Ufes, o ne@ad/Ufes e o Polo UAB de Itapemirim/ES* –, contextualizamos os lugares de onde emergiram as questões que interessam à nossa pesquisa, na tentativa de caracterizar os espaços-tempos políticos, sociais, econômicos e culturais habitados ou coabitados pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa e as questões que lhes afetam.

No capítulo 4 – *Itinerários teórico-metodológicos da pesquisa* –, apresentamos os fundamentos teóricos e conceituais que nortearam nossas opções metodológicas, desde o planejamento até a análise dos dados produzidos. Buscamos traçar um perfil dos sujeitos, os instrumentos utilizados e a forma como cada um desses instrumentos foi construído e utilizado visando ao alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa. Neste mesmo capítulo, trazemos ainda algumas contribuições históricas a fim de situar o contexto e a trajetória de nossa problemática.

No capítulo 5 – *Percursos da educação a distância e da formação inicial de professores no cenário da produção acadêmica e científica do Brasil* –, esforçamo-nos por apresentar o comportamento das pesquisas em educação, nos estudos denominados “estado da arte” e “estado do conhecimento”, em pesquisas e reflexões publicadas por meio de livros e na produção discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes, nos últimos dez anos, que tratam da temática da formação de professores articulada à EAD. Pretendemos, com isso, situar a relevância de nosso objeto no

campo da produção acadêmico-científica do país e apontar possíveis contribuições que a nossa pesquisa poderá agregar a esse campo.

No capítulo 6 – *A formação e os sentidos produzidos pelos egressos dos cursos de licenciatura a distância da Ufes, no Polo UAB de Itapemirim/ES: contribuições a partir da análise interpretativa dos dados da pesquisa* –, apresentamos uma análise interpretativa dos dados produzidos junto aos sujeitos da pesquisa, numa perspectiva crítica e à luz do entrecruzamento de conceitos e ideias que construímos no quadro teórico.

E, numa perspectiva movida pelo paradoxo da incerteza, em face da necessidade de nutrirmos em nós e no outro a esperança, tecemos algumas considerações finais, num esforço de síntese de nossa elaboração e reelaboração, ante as muitas contribuições de nossos interlocutores ao longo deste trabalho de travessia.

Esperamos, por meio dele, elucidar os principais conceitos e ideias contidas na dissertação, vislumbrando sempre a possibilidade de novas indagações e novas perspectivas de compreensão desse fenômeno tão complexo, que é a formação inicial de professores por meio da modalidade EAD.

Nesse sentido, convidamos o nosso leitor a um caminho de travessia, da travessia que se faz possível e que, sendo inevitável, se assuma com o compromisso de aproximar as escolhas do ato educativo como ato político, intencional e crítico às necessidades de transformação que a atual escola nos impõe.

2 A DELIMITAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO COMO RECORTE DE UMA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

[...] Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 2012, p.15).

A definição de um objeto de estudo por um pesquisador requer muito mais que curiosidade ou interesse em resolver um determinado problema, embora estes também estejam, explícita ou implicitamente, imbricados no percurso de sua construção. Acreditamos ser necessário que este objeto faça parte da de sua trajetória de vida como uma extensão de seu próprio ser no mundo e com o mundo.

O termo “trajetória” remete-nos imediatamente à ideia de caminho, percurso, estrada, via, entre outros capazes de sinalizar o deslocamento de um determinado objeto⁷ de um lugar a outro.

No sentido denotativo da palavra, encontramos, em dicionários da língua portuguesa, que trajetória significa um percurso realizado por um determinado corpo no espaço, com base em um sistema de coordenadas predefinido. Desse modo, para que se conheça a trajetória de um determinado corpo no espaço físico, por exemplo, faz-se necessário conhecer, com exatidão, o ponto inicial, o percurso transcorrido e o ponto de chegada.

Tal sentido é fruto de uma concepção de ciência que compreende o mundo como algo objetivo, em que se faz possível delimitar um início, um meio e um fim, bem como prever o comportamento ou resultado de uma determinada ação por meio de experiências/experimentações já testadas e confirmadas.

⁷ Referimo-nos aqui à ideia de objeto como corpo físico. No entanto, mais à frente, vamos explicitar sua significação, de forma mais ampla, especialmente no que se refere ao que nos propusemos conhecer, por meio da trajetória de nossa pesquisa.

No entanto, o sentido ou sentidos que aqui buscamos para a palavra em questão desvelam uma concepção de mundo que se constrói com a/pela subjetividade humana (VYGOTSKY, 1991), tomando como princípio explicativo as relações sociais e o caráter dinâmico, instável e complexo dos processos de significação da linguagem como construção humana.

De acordo com Bourdieu (1989), ao longo de sua trajetória o homem está submetido a transformações incessantes e, por isso mesmo, vive em constante devir. Ainda, segundo esse autor, é possível afirmar que, em cada momento de sua existência, esse mesmo homem ocupa simultaneamente várias posições, que resultam do entrelaçamento entre os diversos papéis que ele desempenha, seja nos campos social e profissional, seja no familiar.

Nessa perspectiva, a trajetória a ser narrada faz-se como um recorte por meio de um ponto definido pela pesquisadora e por meio do seu olhar, no presente. Ao olharmos para trás, nesse momento procuramos rememorar as experiências de formação que trilhamos como estudante e profissional da educação, com encontros e desencontros, inícios e reinícios, numa jornada de produção de múltiplos sentidos, com múltiplos sujeitos e em múltiplos tempos e espaços.

Com isso, reconhecemos não ser possível precisar, com exatidão, em que ponto surgiu o interesse pelo objeto a ser delimitado em nossa investigação. Contudo, sabemos que ele faz parte de uma trajetória de experiências e sentidos com marcas e afecções (LARROSA, 2002) que atravessam o nosso percurso de vida.

Decidimos, por isso, introduzir este estudo, ora rebuscado por uma intencionalidade crítica, rigorosa e científica, com base em nosso olhar ingênuo de menina, cuja curiosidade latente não poderia imaginar, ainda, a existência de outros mundos, senão aquele que lhe era apresentado de imediato.

Desse modo, a citação posta em epígrafe representa muito mais que um convite à leitura de nosso trabalho. Pretendemos, com ela, provocar o leitor a caminhar conosco, somando-se à nossa trajetória, em tantas quantas leituras e releituras forem possíveis, trazendo consigo as experiências vividas e os sentidos produzidos a partir do mundo em que habita.

2.1 O PONTO DE PARTIDA

[...] Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 1985, p. 33).

Penso não ser possível falar de nossa trajetória de vida sem ser preciso revirar os baús de nossa existência. Tudo o que há hoje em mim é condição de um processo histórico de significação que se fez comigo mesma, com o mundo e com os outros. Nessa perspectiva, utilizamos, como ponto de partida, as memórias de um passado que não se refaz, mas que se reconstrói com as imagens e ideias do presente (SOARES, 1991).

Meu itinerário formativo (pessoal e profissional) traz marcas de uma escola tradicional, seletiva e elitista. Em 1982, quando iniciei na Escola Narciso Araújo, ainda não havia, no município de Itapemirim⁸, escolas particulares e, até meados da década de 1990, quase todos os estudantes da cidade (sede do município) passaram por ela.

Sempre frequentei a turma A e levei muito tempo para compreender o verdadeiro sentido que isso tinha para a escola que, pretensamente ingênua, reproduzia uma estrutura social de segregação. Eu vinha de uma família pobre, mas era disciplinada e aprendia tudo o que me era ensinado, com extrema facilidade. Isso fazia de mim um exemplo ao projeto de cidadão que a escola esperava formar.

Tinha olhos muito curiosos, mas nunca me arriscava a perguntar. Acostumei-me às respostas dos livros e dos professores, em tempos e em espaços considerados como templos sagrados do saber. Hoje, ao olhar para trás, vejo-me, em minha infância, como um ser aprisionado a expectativas que não eram minhas, mas que foram por mim introjetadas, como forma de obter aceitação.

Meus pais não chegaram a concluir os estudos primários (séries iniciais do ensino fundamental) e eu não tinha, em casa, alguém que pudesse me ajudar com as lições. Minha irmã mais velha cresceu com outra família e meu irmão mais novo era deficiente⁹ e detinha,

⁸ Antes de sua emancipação política, em 1996, a cidade de Maratázes pertencia ao município de Itapemirim.

⁹ O Decreto n.º 3.298/99, que regulamenta a Lei 7.853/89, define deficiência como (...) toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Embora esse termo tenha

por necessidade, todo o tempo e atenção de minha mãe. Sentia-me quase sempre só. Brincava de professora com as minhas bonecas e sonhava ser igual a elas.

Em 1988, com a mudança da minha família para a cidade de Marataízes, fui estudar na Escola “Domingos José Martins”, o antigo Polivalente, onde concluí a 8.^a série. Lá não havia ninguém do meu antigo mundo. Fiz novas, mas poucas amizades. Veio a adolescência e, com ela, muitos conflitos. Eu me sentia diferente e tinha muita dificuldade em viver e conviver como os colegas da minha idade.

O desempenho escolar continuou excelente, mas a timidez, cada vez mais aguçada, foi-se transformando em um problema, que somente mais tarde, já na pós-graduação, fui descobrir tratar-se de uma patologia específica, de fundo emocional.

Foi por esse problema que decidi abandonar a Escola “José Gomes Coelho”, onde cursei o primeiro ano do curso de 2.^o grau científico (curso equivalente ao ensino médio não profissionalizante) no turno noturno. Não suportei lidar com as angústias e os medos que não compreendia, mas sentia aumentar toda vez que qualquer situação de exposição me ocorria, ainda que essa situação me fosse “positiva”. O alto desempenho em notas me colocava em evidência, mas o sentido para mim era outro. Eu sofria e essa sensação acentuava-se a cada nova avaliação que realizava.

Optei, então, por permanecer apenas no curso de Magistério, na Escola Washington Pinheiro Meirelles, uma vez que já o vinha frequentando, no turno matutino, paralelamente ao curso científico. Lá, tudo parecia ser mais tranquilo e fácil de enfrentar. Os problemas de “timidez” cessaram um pouco, embora, nas apresentações de trabalho, se fizessem bastante visíveis e limitadores.

Recordo-me, ainda hoje, da decepção do meu pai quando soube que me havia decidido pela profissão de professora. Meu pai foi trabalhador rural e comerciante, mas, motivado pelos elogios ao longo de meu histórico escolar, nutriu o sonho de ter uma filha “doutora”¹⁰. Ouvi de diversas pessoas comentários que expressavam certo espanto, do tipo “mas por quê?”. Naquele momento, eu também não sabia o motivo.

sofrido alterações conceituais ao longo dos últimos anos, essa era a concepção que tínhamos de sua condição, naquela época.

¹⁰ Refiro-me à ideia que se tem de “doutor” no senso comum.

Sempre estudei em escola pública, mas, por ocasião de uma prolongada greve na rede estadual de ensino em 1993, concluí o último ano do curso de Habilitação para o Magistério (na época, considerado ensino de 2.º grau), em 1994, no tradicional Colégio Ateneu, na rede privada, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, para onde tinha que me deslocar, todos os dias, numa viagem de aproximadamente duas horas.

Iniciei o curso de Pedagogia numa instituição presencial, também da rede privada, nessa mesma cidade onde concluí o 2.º grau, com 17 anos de idade, e sem jamais ter entrado em uma sala de aula como professora. A escolha foi motivada, de modo especial, pelo fato de esse ser, naquela época, a única opção na área de magistério, de me formar e atuar em outro setor que não fosse a sala de aula.

Os custos da minha faculdade foram arcados pela minha família, mesmo depois do meu casamento em 1997. Porém, no último ano, eu precisei assumir essa responsabilidade e, já casada, compartilhei-a com o meu marido, o que causou muita tristeza em meu pai e em mim, por percebê-lo, já doente, frustrado por não mais dispor de condições de financiar a minha formação.

O último ano na faculdade foi extremamente difícil. Precisei cumprir a carga horária de estágio supervisionado em uma escola de uma cidade diferente de onde eu residia e trabalhava. Além disso, também era necessário que eu tivesse experiência como regente de classe para alcançar a colação de grau.

Nos dois últimos anos de minha graduação (1997 a 1998), atuei como professora de educação infantil na rede privada e como professora, em regime de designação temporária, lecionando disciplinas pedagógicas (Metodologia de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Estatística) em dois cursos de formação profissional de nível médio, numa escola da rede estadual: Habilitação para o Magistério e Técnico em Contabilidade.

O tempo e o amadurecimento fizeram com que eu, embora ainda muito tímida e insegura, conseguisse prosseguir com excelentes resultados de atuação. Contraditoriamente ao que pensava no início de minha formação, as experiências em sala de aula me foram muito positivas e, a cada nova descoberta de um aluno, também me descobria como educadora.

Em 1999, logo após o nascimento da minha única filha, e ainda amamentando, fui indicada para atuar como supervisora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação – SEME de

Itapemirim/ES. A partir desse lugar, construí as mais significativas experiências profissionais relacionadas ao exercício do magistério.

Atuei como supervisora, em nível de sistema, acompanhando e orientando o trabalho pedagógico de professores regentes, em escolas de educação infantil e ensino fundamental, seriadas e multisseriadas, localizadas nas zonas urbana e rural. As viagens ao interior do município, em lugares onde passei boa parte de minha infância acompanhando o meu pai em seu trabalho, eram como um encontro comigo mesma, em um tempo diferente.

A maioria dos professores com quem trabalhei nesse período não possuía curso superior, mas tinha uma riqueza de saberes que me surpreendia e me encantava. Não pretendo, com isso, dizer que a formação teórica teve menor importância. No entanto, era na prática que os conceitos e saberes acadêmicos se revestiam de sentido à minha atuação.

Foi lidando com a prática e especialmente com as escolas da zona rural, no contato com crianças que nem sequer conheciam a sede do município, que passei a perceber a educação como possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 1996) e encontrei os sentidos que não me foi possível encontrar, no período de formação inicial.

A escola pública, na qual vivi quase todo o meu processo de escolarização, foi extremamente eficiente no ensino de valores e de conhecimentos que foram e ainda me são importantes. No entanto, essa mesma escola não foi capaz, por não ter sido preparada, de lidar com a totalidade da dimensão humana que envolve o processo de formação. Não havia nela espaço para os sentidos e sentimentos que em mim emergiam, e, na condição de uma pretensa neutralidade, a escola negligenciou-me a possibilidade de saber e de ser mais (FREIRE, 1996).

O período de atuação e formação na/pela Seme (1999 a 2006) favoreceu-me uma ampla bagagem de experiências, acompanhadas de um contínuo estudo, como gestora e como formadora, pois, além de acompanhar os professores nas escolas, coordenei e participei de diversos cursos e programas, tais como: “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA”, “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação” e “TV na Escola e os Desafios de Hoje”.

Também considero significativo o fato de ter atuado e – por que não? – militado, nesse mesmo período, como membro titular de dois conselhos municipais: o Conselho de Educação

e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Na ocasião em que iniciamos, nem sequer existia o cargo de professor criado na estrutura do município. Éramos todos, tanto os professores quanto os supervisores, contratados e remunerados como “auxiliares de serviços gerais – D”. Por essa razão, uma das primeiras providências do município, após a instituição do Fundef, foi exatamente a de elaborar um Estatuto e um Plano de Cargos e Salários para os Profissionais do Magistério.

A preocupação com a estruturação da carreira, com as condições de trabalho e com a valorização do magistério municipal também foi perseguida pela preocupação com a formação. Em 2001, tínhamos um quadro superior a 90% de professores sem formação em nível superior, os quais passariam a ser considerados leigos, ao final da Década da Educação¹¹.

O surgimento de políticas públicas cada vez mais direcionadas à formação do professor e, sobretudo, ao financiamento dessa formação possibilitou ao município investir mais e melhor na educação. Mas eram muitos os desafios a enfrentar, entre os quais a tão sonhada estabilidade aos profissionais do magistério, até então contratados por via de designação temporária e indicação política.

Ao entrar em vigor o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério, ambos aprovados em 1999, foi realizado no município, em 2001, o primeiro concurso público para o magistério da rede municipal. Concorri e fui aprovada, nesse mesmo concurso, em duas vagas: uma de professora regente e uma de supervisora escolar.

Continuei atuando na Seme e nos conselhos e, exatamente por pertencer a esses fui convidada a participar de uma reunião que discutiria uma proposta inédita de formação em nível superior aos professores do Estado do Espírito Santo, pela Ufes, por meio da modalidade EAD.

Apesar de ter, desde 2001/2002, boa parte dos professores concursados, o que diminuiu o alto índice de rotatividade no quadro, ainda havia diversos fatores que dificultavam o estabelecimento de uma diretriz de contínuo investimento na formação desses profissionais,

¹¹ A “Década da Educação” foi instituída por meio do art. 86 da LDB n.º 9.394/96, de 26/12/1996, a qual estabelecia que, passados dez anos desde a data de sua publicação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para atuarem nas séries iniciais da educação básica.

como a distância geográfica do município de uma instituição pública de ensino superior e a carência de recursos financeiros, por parte do município, para custear tal formação em uma instituição da rede privada.

O contexto de mudanças na legislação educacional e de novas exigências à formação inicial do professor para a escola de educação básica também incentivou, por meio dos recursos do Fundef, o financiamento dessa formação, por parte do poder público. Desse modo, a proposta da Ufes apresentava-se como uma solução viável, indo ao encontro das necessidades do município, naquele momento. Todos os membros do conselho foram favoráveis, e, mesmo não tendo ainda a noção de como isso se efetivaria, pesou sobre nossa decisão a credibilidade da instituição Ufes.

Considero essa experiência como um “divisor de águas”, tanto para minha trajetória profissional quanto para a pessoal. A partir desse lugar, até então desconhecido para mim, pude ampliar meus horizontes de leitura e de compreensão do mundo, da educação e do campo da formação de professores.

Com isso, não nego o importante papel de todas as instituições que se fizeram presentes até aqui. Pelo contrário, foram os espaços e tempos vividos (preenchidos ou não) que me conduziram à compreensão, no tempo presente, do que fui e do que vou sendo. Parafraseando Chauí (1981, apud Soares, 1991, p. 99), arrisco-me a dizer que cada uma delas contribuiu para minha formação, “não apesar das lacunas, mas por causa ou graças às lacunas”.

2.2 O ENCONTRO COM A UFES E A CONTINUIDADE DO CAMINHO

[...] As tarefas que nos propomos, devem conter exigências que pareçam ir além de nossas forças. Caso contrário, não descobrimos nosso poder, nem conhecemos nossas energias escondidas e assim deixamos de crescer (BOFF, 2011).

Conheci a Universidade Federal do Espírito Santo em 2001, por ocasião de uma reunião junto à secretária de Educação de Itapemirim/ES, com o diretor do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad, para discutir a adesão desse município ao convênio proposto pela Ufes, para a formação dos professores das redes municipal e estadual no curso de Pedagogia-Séries Iniciais, por meio da modalidade EAD.

A proposta era, para aquele nosso momento, altamente inovadora, desconhecida e, portanto, desafiadora. No entanto, vimos ali a oportunidade que viabilizaria o atendimento à grande demanda de formação dos professores do município, conforme exigia o art. 62¹² da LDB, sem que fosse necessário o afastamento desses professores do exercício de suas funções.

Aceitei o convite, feito nessa mesma oportunidade, para participar de um curso de especialização em Formação de Orientadores Acadêmicos em EAD, ofertada na Ufes, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Por meio de um processo seletivo e, ainda, amparada pelo convênio com o município de Itapemirim/ES, logo a seguir ingressei no Centro Regional de Educação Aberta e a Distância (cre@ad) de Cachoeiro de Itapemirim/ES, na função de orientação acadêmica (hoje denominada tutoria presencial) desse que foi o primeiro curso de formação inicial de professores, pela Ufes, por meio da modalidade EAD.

Desse modo, vi-me, em um período bem curto de tempo, como aluna da UFMT, na Ufes; integrante de uma equipe de trabalho da Ufes, sem pertencer aos seus quadros; e mediadora de um curso de formação inicial de professores com vasta experiência no cotidiano da docência. Eu era a mais nova, em idade, no grupo de formadores do referido cre@ad e também entre os meus alunos.

Esse momento significou um grande salto para a minha carreira e – por que não? – para a minha existência, uma vez que passei a habitar outros espaços e por meio deles a pensar outras formas de conceber o mundo que me cercava e o mundo que em mim se encontrava aprisionado desde a mais tenra infância.

Nesse mesmo período, concluí o curso de especialização em Psicopedagogia e descobri, por meio de um professor que também era médico, que os medos e angústias que se intensificaram em minha adolescência e, por muitas vezes, afetaram grandes decisões em minha vida precisavam ser enfrentados e tratados com ajuda profissional. Decidi, então, assumir a minha condição e, em meio ao tratamento que iniciei, logo em seguida fui dando novo sentido à minha vida.

¹² O art. 62 da LDB n.º 9.394/96, de 26/12/1996, estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e oferecida em nível médio na modalidade normal.

Recordo-me de uma citação, cuja autoria é atribuída a Goethe¹³, mencionada no primeiro fascículo ao qual tivemos acesso no curso de especialização da UFMT, ainda em 2001: “começa tudo o que podes fazer ou que sonhas poder fazer; a ousadia traz em si o poder, o gênio e a magia”. De fato, da decisão emana uma série de eventos que fazem vir ao nosso encontro elementos que jamais poderíamos supor que surgiriam em nosso caminho. E, nesse caminho, movida por uma nova esperança, cheguei à Ufes e a Ufes chegou até mim.

No decorrer do curso de especialização da UFMT, fomos descobrindo os espaços físicos da Ufes, conhecendo parte de seus professores, suas ideias e um cotidiano de formação até então muito distante para nós. Tudo nos parecia muito “estranho” e, ao mesmo tempo, fascinante. Para o trabalho de conclusão do curso, elaborei um projeto de pesquisa sobre a formação dos professores do município de Itapemirim/ES.

Desse momento em diante, com uma concepção mais elaborada acerca do conhecimento e da pesquisa científica, compreendi a necessidade de objetivar perguntas, até então adormecidas, e problematizar respostas, até então definitivas. Aqui, mais uma vez inspirada em Goethe, arrisco-me a concordar que “[...] a grande resposta está na pergunta que não cessa; a vida só adquire sentido no movimento constante: criação é ação”.

Também nessa época, tive meus primeiros contatos com o computador e com a *internet*. Fascinada pela descoberta da pesquisa e da comunicação virtual, deslocava-me com maior frequência ao cre@ad, percorrendo, aproximadamente, 85km de distância.

Trabalhar com a formação inicial/universitária de professores foi uma das aprendizagens mais significativas que vivi e, embora já graduada, percebia-me igualmente em processo de formação, junto aos estudantes. Durante as longas viagens de ida e volta do cre@ad, sentia-me continuamente em início, com reinícios que se davam sempre de formas imprevisíveis e prazerosamente inesquecíveis.

As experiências e partilhas com os alunos e colegas orientadores, oriundos de diversos municípios do sul do estado, estimulavam a vontade de, cada vez mais, estar ali. Também

¹³ Johann Wolfgang von Goethe foi um escritor alemão e pensador que também fez incursões pelo campo da ciência. A citação em referência é atribuída a um trecho de sua obra intitulada “Fausto”. Trata-se de uma obra filosófica que, ao mostrar a procura como fonte pulsante da vida, transfigura-se em odisséia do homem moderno (HEISE, 2001).

passamos por inúmeros momentos de formação sistematizada com os professores especialistas da Ufes, tanto presencialmente quanto por videoconferências.

Em 2006, ingressei, também por meio de concurso público, no cargo de pedagoga na maior escola de educação básica da rede estadual, localizada no município de Itapemirim. Para tanto, precisei abrir mão da minha vaga de pedagoga na rede municipal e ainda desligar-me da função de orientadora acadêmica no cre@ad de Cachoeiro. Decisão difícil, porém necessária aos novos rumos que se abriam ante a minha trajetória.

Ainda assim, permaneci na Seme, designada pela vaga de professora para coordenar dois grandes projetos para a educação municipal: a construção do Plano Municipal de Educação e o credenciamento do município como proponente de um polo de apoio presencial do Sistema UAB.

O processo de credenciamento do município de Itapemirim ao referido sistema ocorreu por meio do Edital SEED/MEC n.º 01, de 16/12/2005, que culminou com a aprovação de nossa proposta em sediar um polo de apoio presencial e, ainda, com a seleção do meu currículo para o cargo de coordenador desse polo, desde 1.º de novembro de 2006, como bolsista do FNDE/SEED/MEC.

O processo de construção e estruturação deu-se por inteira responsabilidade do município, em conformidade com as diretrizes do governo federal. No entanto, há de se reconhecer que a grande articuladora desse processo, no âmbito do estado do Espírito Santo, foi a Ufes, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (ne@ad).

Tendo alcançado as metas iniciais, que eram o credenciamento e a construção do polo, passamos ao desafio de criar nesse “novo” espaço de formação interinstitucional uma identidade própria e uma cultura de vivência e pertencimento universitário, com práticas de ensino, pesquisa e extensão à comunidade. Naquela época, muitas pessoas viam o polo como uma extensão da universidade e, ainda hoje, no imaginário social, essa ideia permanece.

A prioridade do município, a exemplo do Sistema UAB, que, desde 2009, passou a ser gerenciado pela Capes era a formação (inicial e continuada) de professores para a educação básica.

Em 2008, teve início, no Polo UAB de Itapemirim/ES, a oferta de três cursos de formação inicial de professores por meio da modalidade EAD, ofertados pela Ufes: Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Licenciatura em Artes Visuais. Estabelece-se, daqui em diante, um movimento de deslocamento da universidade, de um lugar de poder, historicamente instituído e centralizado, para espaços cuja identidade ainda estaria por se construir.

Tal desafio fez deslocar, também em nós, uma visão mais aguçada com relação ao compromisso político e social da educação. Se, na adolescência, eu acreditava ser um grande privilégio estudar em uma universidade pública federal, a partir de então essa condição passa a ser vista como direito e como direito negado à esmagadora maioria da população que reside no interior.

Mas a chegada da universidade até nós faz-se em meio a um contexto de severas críticas ao formato de sua oferta via EAD. Além disso, era necessário o investimento do município, que já tinha e ainda tem como prioridade e obrigatoriedade constitucional o investimento em uma rede de educação básica, que se apresenta com inúmeras carências e deficiências.

Apesar de estarmos vivendo um período marcado por rupturas, transições e transformações no campo ideológico, científico e cultural, percebemos que há, ainda, no meio acadêmico, uma grande desconfiança para com a modalidade EAD, sobretudo quando esta se associa às políticas públicas de formação inicial de professores. Tal fato faz crescer a responsabilidade das instâncias que se dedicam a ofertá-la com qualidade e compromisso social, em que também nos incluimos.

Dessa maneira, era necessário o engajamento em uma luta política que não se reduzisse ao campo da formação e da educação, mas que por ela perpassasse e se intensificasse, na medida em que nos comprometêssemos por meio de uma prática fortalecedora (GIROUX, 2007).

Nessa perspectiva, revestimos o nosso trabalho com uma responsabilidade ainda maior e primamos por qualificar cada vez mais as nossas ações e os nossos argumentos em defesa de um projeto que buscamos configurar como um espaço de formação possível e necessário aos professores da rede de educação básica no/para o município.

A crença e a defesa desse projeto, porém, não se fazem de forma desprovida de uma rigorosidade crítica acerca das implicações de uma política neoliberal que se camufla pelo discurso de uma falsa democratização de oportunidades.

Vimos, por meio do acompanhamento dos cursos de licenciatura ofertados pela Ufes, no cotidiano do Polo UAB de Itapemirim/ES e, ainda, mediante a participação em encontros e debates nacionais, percebendo a grande preocupação que a expansão universitária e a formação de professores articuladas à EAD vêm causando, especialmente em organizações e associações que se dedicam à discussão de tais temáticas.

Em 2010, participei da Conferência Nacional de Educação (Conae) como delegada, pelo segmento de educação superior municipal. Vivi uma experiência inédita e vivenciei, nesse contexto, uma arena de disputas em torno de causas que, de meu ponto de vista, deveriam ser comuns, e não concorrentes.

Em meio aos debates, destaques e votações, a EAD, naquele contexto, pouco avançou. No entanto, eu não tinha a mesma ingenuidade de antes e compreendi que, diante da diversidade de interesses que regem o sistema político-educacional brasileiro, sobressaiu a voz daquele que melhor se articulou. Senti-me ainda mais desafiada e ainda mais envolvida pelo trabalho que vinha desenvolvendo.

Transformei as críticas em perguntas, e, na busca incessante por respostas, o caminho da universidade, enquanto espaço de discussões e de produções acadêmico-científicas, mostrava-se cada vez mais próximo e pertencente a mim e às inquietações que me moviam.

E foi assim que vislumbrei a possibilidade de problematizar algumas questões vividas no processo de formação de professores, no cotidiano do polo, e foi assim que dei início, ainda sem saber, a um novo percurso em minha trajetória na educação: a trajetória de pesquisadora.

2.3 A CHEGADA AO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE – UFES

[...] Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei

na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer (FREIRE, 2000).

Em 2001, quando iniciamos nossa participação na atividade de orientação acadêmica no curso de Pedagogia-EAD da Ufes, no cre@ad de Cachoeiro de Itapemirim/ES, a grande esperança que nos movia era a possibilidade que era levantada pela então equipe gestora do ne@ad/Ufes: a participação em um curso de mestrado. Tal expectativa não se confirmou, mas chegamos a participar, nesse percurso, na condição de respondentes, de duas pesquisas de doutorado, realizadas por professores do Centro de Educação da Ufes.

Algum tempo depois, tive acesso a um desses trabalhos de pesquisa¹⁴, que resultou na tese de doutorado em Educação da professora Isabel Cristina Rabelo Novaes, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa constituiu um estudo de caso, com vistas a verificar se o desempenho dos estudantes do curso de Pedagogia-EAD da Ufes, em testes e avaliações externas, era igual, inferior ou superior ao dos alunos do mesmo curso, no sistema presencial.

Os resultados, obtidos por meio do referido estudo, demonstraram que o desempenho dos alunos da modalidade EAD, dispersos pelos treze centros regionais de EAD do estado, foi superior ao dos alunos matriculados no ensino presencial, no *campus* de Goiabeiras. A leitura desse trabalho despertou-me o interesse de conhecer um pouco mais o processo de implantação da Educação a Distância na Ufes e os seus desdobramentos no âmbito da política de formação adotada recentemente pelo governo federal, em parceria com as instituições de ensino superior e os municípios, por meio do Sistema UAB.

Movida por uma curiosidade cada vez mais inquietante, dediquei-me a frequentar, sempre que me era possível, a Biblioteca Setorial do Centro de Educação da Ufes, onde descobri outras três produções sobre a EAD, desta vez realizadas por discentes do PPGE da própria Ufes.

Tendo, uma vez, assumido minha condição humana de inacabamento, passei a uma busca incessante de mim mesma e, em cada fragmento alcançado, sentia que existia outro logo ali ou mais além. Prossegui com leituras e participações em eventos educacionais e fui descobrindo que todo o conhecimento construído até então já não me bastava. Meus olhos

¹⁴ O segundo trabalho foi realizado pelo Prof. Izac Thompson Paula, também docente do então Centro Pedagógico da Ufes e um dos fundadores do ne@ad/Ufes, por oportunidade de sua vinculação ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP/RJ. No entanto, não foi possível ter acesso ao mesmo, visto que esse professor faleceu em 2005 e não chegou a defender a sua tese.

buscavam outros horizontes e meus pés viviam à procura de um salto que me levasse a outros mundos.

Nessa época, já atuando como coordenadora do Polo UAB de Itapemirim/ES e repleta de questões que poderiam ser problematizadas no âmbito da pesquisa acadêmica, eu estava motivada a tentar uma vaga no curso de mestrado em Educação do PPGE/Ufes com um projeto de pesquisa voltado à temática da formação de professores, por meio da modalidade EAD. No entanto, após conversas com outros colegas da área, senti um grande receio e recuei.

Refiz o meu projeto para a área de currículo, tomando como motivação a recente implantação de uma nova proposta curricular na rede estadual de ensino, onde ainda atuava na função de pedagoga. Fiz a minha inscrição em 2011 e fui aprovada nas cinco etapas do processo seletivo. Ingressei na turma de n.º 26, em 2012.

Precisei reorganizar minha rotina de vida e de trabalho. Fui contemplada pelo direito de afastamento remunerado de minha vaga na rede municipal, além de ter sido cedida pelo governo do estado ao município de Itapemirim, por meio de convênio. Com isso, pude permanecer na coordenação do Polo UAB dessa cidade.

Encaminhei-me ao primeiro dia de aula do PPGE/Ufes, com os olhos tão curiosos como aqueles que narrei em meu ponto de partida. No entanto, os olhos já não eram os mesmos. Os mundos e as possibilidades de leitura muito se haviam ampliado diante de mim, e a ansiedade, embora ainda existente, não mais me limitava; ao contrário, ela me impulsionava ao risco e à ousadia de querer ser e saber sempre mais.

Já no primeiro encontro de orientação, conversamos sobre a possibilidade de modificar o tema do projeto de pesquisa. Da postura flexível e da atitude sensível da professora orientadora, vi reascender a oportunidade de retomar as antigas – mas ainda atuais – questões sobre o processo de formação universitária de professores, por meio da modalidade EAD.

A construção de um novo percurso, agora como pesquisadora e com outros interlocutores, também pesquisadores, vem-se configurando para mim como um novo e grande desafio. Um desafio que requer de nós, cada vez mais e maior, persistência, dedicação e responsabilidade.

Tendo sido autorizada por minha orientadora, reescrevi meu antigo projeto e, junto às muitas contribuições desse novo lugar, reformulei algumas das questões iniciais até chegarmos à

delimitação de um estudo que foi sendo metodológica e teoricamente construído em torno de um objeto¹⁵ bastante peculiar a minha trajetória de formação.

Participamos, nesse período, de duas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped) como ouvintes e de outros cinco eventos com apresentação de artigos científicos: IX e X Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância (Esud); I Simpósio Internacional de Educação a Distância/I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (Sied/Enped); I Encontro de Licenciaturas em Artes Visuais (ELA); e VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado (Ebre).

O aprofundamento teórico e reflexivo, ao longo das disciplinas cursadas, e o deslocamento a outros lugares, com a participação em eventos da área, propiciaram-nos experiências bastante enriquecedoras, sob os aspectos social e cultural. Para além de nossa formação intelectual, essas vivências também movem nossas sensibilidades, humanizam nossas relações e amadurecem nossas práticas de leitura e de escrita.

A chegada ao PPGE da Ufes não significa o ponto final desta jornada, mas representa, neste momento, o recorte de um espaço e de um tempo que elegemos para dar sentido à trajetória da construção de nosso objeto de pesquisa.

O sentido que tentamos imprimir é o do olhar de quem se propôs analisar criticamente um percurso que não se fez sozinho, mas que se assume pela responsabilidade das muitas escolhas e renúncias feitas ao longo desse caminho. Reconhecemos, aqui, a necessidade de distanciamento dos lugares até então ocupados e de um movimento de retorno a eles, com um olhar e uma postura de rigor e cientificidade.

¹⁵ Aqui retomamos o conceito de objeto, referenciado no início desta introdução como “corpo físico”, na tentativa de pensá-lo num sentido mais amplo, como algo que não se dicotomiza do sujeito, mas que nele surge e se manifesta como tentativa de compreensão de si e do mundo que o cerca.

3 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA E OS ESPAÇOS DE ONDE EMERGE A PESQUISA: A UFES, O ne@ad/UFES E O POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES

[...] a universidade, para saber estar no mundo em constante transformação tem, ela própria, de estar em constante mudança, tem de ser capaz de mudar a si própria. [...] Inovações que procuram explorar novas alternativas que, muitas vezes, se constroem na contramão das forças dominantes, podem ser importante marcos para a construção de novas possibilidades. A pesquisa sobre estas experiências podem, também, contribuir para consolidar novas possibilidades (CUNHA, 2000, p. 145).

Dando continuidade ao nosso esforço de delimitação do objeto de pesquisa, faremos uma pausa em nossa trajetória de vida para narrar parte da trajetória dos espaços e tempos instituídos, dos quais buscamos os dados que serão, mais à frente, apresentados e analisados.

Nosso objeto toma forma e sentido com base nas relações que estabelecemos com o contexto de interiorização da Ufes, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância e do Polo UAB de Itapemirim/ES. Objetivamos, com isso, uma maior aproximação do leitor com o processo histórico de construção dessas instituições e as formas como as questões trazidas neste estudo perpassam suas dimensões do ponto de vista político, legal e operacional.

3.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E O SEU PLANO DE INTERIORIZAÇÃO

A Universidade Federal do Espírito Santo foi criada em 1954, por meio da Lei Estadual n.º 806, de 7/5/54, tendo sido federalizada em 1961, por meio da Lei n.º 3.868, de 30/01/61, pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek. Desde então, a Ufes vem-se expandindo e cumprindo a sua missão de ofertar ensino, pesquisa e extensão à comunidade espírito-santense, com reconhecido padrão de qualidade, no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Em 2014, a Ufes está completando 60 anos de fundação, com 98 cursos de graduação, 48 de mestrado e 16 de doutorado. Dados disponibilizados no portal¹⁶ dessa universidade informam a existência de quatro *campi* universitários: Goiabeiras, Maruípe, Alegre e São Mateus, com uma área territorial total de 4,3 milhões de metros quadrados. Sua sede administrativa central

¹⁶ Referimo-nos ao portal www.ufes.br

está localizada no *campus* universitário de Goiabeiras, em Vitória/ES, o qual concentra a maior parte dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, bem como dos centros de ensino. Nele estão também os principais setores administrativos da universidade, como a Reitoria, as Pró-Reitorias e as Secretarias.

Com exceção do curso de Agronomia, ofertado no Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Ufes, localizado no município de Alegre/ES, até o início da década de 1990, todos os cursos da Ufes estiveram restritos ao *campus* de Goiabeiras, com uma oferta que se caracterizava pelo atendimento concentrado à população da região metropolitana da Grande Vitória¹⁷.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a abertura de um período histórico marcado pela redemocratização política, a Ufes, impulsionada principalmente pelo art. 60¹⁸ das disposições transitórias da referida constituição, dá início a discussões e estudos que culminaram como uma proposta de interiorização para o norte do estado.

De acordo com Moreto (2006), a abertura legal vivida pelo país e, ainda, conforme Foerste (2002),

[...] o trabalho de lideranças educacionais da Secretaria de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação, do bispo da diocese de São Mateus e de membros das Comissões Pró-CEUNES de Nova Venécia e São Mateus, no ano de 1990, tem início a execução do Plano de Interiorização da UFES no Norte do Espírito Santo – PINES, o qual cria a Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo – CEUNES (MORETO, 2006, p. 39).

No entanto, tendo em vista os inúmeros problemas apontados por Foerste (2002), com relação à falta de condições de infraestrutura e a descontinuidade dos convênios assumidos pelos poderes públicos municipal e estadual, uma grande instabilidade, tanto política quanto financeira, foi gerada em torno desse projeto. Moreto (2006) destaca que a falta de investimentos à expansão dessa política e à universidade pública do Brasil, como um todo, fez com que, desde 1996, o plano de interiorização começasse a perder a sua eficácia e progressão. Negrão e Thompson (2001) também destacam essa problemática, ao afirmarem

¹⁷ A Lei Complementar Estadual 58, de 21/2/1995, criou a Região Metropolitana de Vitória – RMV, formada pelos municípios de Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. No entanto, essa lei foi modificada nos anos de 1999 e 2001, com a criação da Região Metropolitana da Grande Vitória – RMFV, passando a incorporar, respectivamente, os municípios de Guarapari e Fundão.

¹⁸ De acordo com o art. 60, § único, do ato das disposições transitórias da Constituição Federal promulgada em 5/10/1988: "Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição (...) as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino às cidades de maior densidade populacional."

que o Pines [...] “demonstrou-se obsoleto, em função de sua eficácia e progressão, em termos de atendimentos regionais” (p. 13).

Dessa maneira, o modelo de interiorização utilizado, inicialmente, pela Ufes não avançou de forma a contemplar a grande demanda da população capixaba, residente no interior e historicamente desassistida pelo direito de acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Somada a esses problemas, a Emenda Constitucional n.º 14, sancionada em 1996, suprimiu a obrigatoriedade de interiorização das universidades posta pela Constituição de 1988. No entanto, a universidade prosseguiu em estudos e ações que dinamizaram o referido programa e, em 2000, criou uma Coordenação de Interiorização, por meio da Resolução do Conselho Universitário n.º 04, de 20/1/2000.

De acordo com Negrão e Thompson (2001, p.13), a proposta deveria ser reformulada com a tarefa de [...] “elaborar um programa de interiorização para atender as demandas regionais do Estado como um todo, com a oferta diversificada de cursos no interior”.

O referido programa foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes, mediante a Resolução 65/2000, de 27/11/2000, e também pelo Conselho Universitário, pela Resolução 02/2001, de 31/1/2001, apontando como alternativa a utilização da modalidade EAD, tendo como suporte a utilização das novas TIC¹⁹. O credenciamento da universidade para a oferta de cursos na modalidade EAD, junto ao Ministério da Educação, ocorreu em 2001.

Assim, podemos afirmar que o programa de interiorização da Ufes pode ser destacado em dois momentos distintos:

- a) em 1990, com a criação da Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (Ceunes), no âmbito do Plano de Interiorização da Ufes no norte do estado do Espírito Santo – Pines;
- b) em 2000, com a reformulação do Plano de Interiorização e a criação da Coordenação de Interiorização, a qual deu origem ao Programa de Interiorização da Ufes na modalidade EAD.

¹⁹ Optamos, ao longo de todo o trabalho, pela utilização do termo TIC sempre no singular, por entendê-la como um acrônimo, ou seja, um conjunto formado pelas letras iniciais de várias palavras, usado como uma única palavra e pronunciado não pela soletração de cada uma das letras, como as siglas, mas de forma contínua, como um nome comum.

A temática de nossa pesquisa está intimamente relacionada a esse segundo momento, o qual traz como marco a Universidade, a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad²⁰.

3.2 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA – ne@ad E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA UNIVERSITÁRIA

O contexto de implementação do ne@ad/Ufes ocorreu em um momento em que a modalidade EAD emergia no cenário educacional como uma alternativa para a expansão do ensino superior no país, entendido por muitos como instrumento de democratização do acesso à universidade e aos conhecimentos nela produzidos. Mas, se havia, por um lado, uma discussão favorável à sua utilização, com ênfase aos aspectos da “inclusão”, por outro eram recorrentes as dúvidas, incertezas, desconfianças quanto à sua qualidade, visto que as experiências e estudos nessa área eram, ainda, muito recentes.

A interiorização da Ufes, por meio da modalidade de educação aberta e a distância, utilizou, como principal referência e dispositivo legal, a LDB n.º 9.394/96, de 23/12/1996. Estudos realizados por Gatti e Barreto (2007, p. 90) apontam que

[...] a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abriu novas possibilidades de desenvolvimento da EAD no país, estabelecendo, em seu art. 80, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A regulamentação da EAD no Brasil, como modalidade de ensino, ocorreu desde 1998, quando o Ministério da Educação publicou os Decretos n.º 2.494/98²¹, de 10/2/1998, e n.º 2.561/98²², de 27/4/1998; e a Portaria n.º 301/98²³, de 7/4/1998, mesmo sendo esta uma prática já amplamente utilizada no país e no mundo.

²⁰ De acordo com a Resolução do Conselho Universitário da Ufes, n.º 08/2014, de 10 de abril de 2014, o ne@ad passa a ser denominado “Secretaria de Ensino a Distância”. No entanto, devido ao caráter recente e à irrelevância dessa informação ao nosso estudo, decidimos manter a nomenclatura original.

²¹ Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/96, de 20/12/1996.

²² Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10/2/1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996.

²³ Normaliza os processos de credenciamento de instituições que se propõem a oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância no Brasil.

Além do ne@ad (com sede fixa no *campus* de Goiabeiras), a Ufes também implantou uma estrutura estadual regionalizada, com treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (cre@ads), sediados em municípios estrategicamente selecionados para o atendimento de uma demanda de aproximadamente 12.000 professores que atuavam, nas redes municipais (Semes) e na estadual (Sedu), sem formação em nível superior, conforme nos apontam Negrão e Thompson (2001, p. 16).

Tal modelo foi inspirado na estrutura de EAD, criada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que já vinha, desde 1995, ofertando um curso de licenciatura para a educação básica, nessa modalidade de ensino, naquele estado. Também por meio do convênio com a UFMT, a Ufes, no período de 2001 a 2002, trouxe para o estado um curso de especialização, visando à formação de seus professores e de professores indicados pelas Secretarias Municipais e Estadual de Educação, os quais viriam a atuar no processo de orientação acadêmica dos cursos a serem ofertados nos cre@ads.

O mapa adiante destaca os treze municípios que sediaram os cre@ads da Ufes: Alegre; Barra de São Francisco; Cachoeiro de Itapemirim; Colatina; Guaçuí; Linhares; Montanha; Nova Venécia; Santa Teresa; São Mateus; Venda Nova do Imigrante; Vila Velha; Vitória²⁴. Além disso, ilustra, com propriedade, a abrangência de suas atuações nos demais municípios do entorno, demonstrando o esforço da universidade em se fazer presente em todas as regiões, congregando, por meio de uma rede comunicacional, as três redes públicas de ensino do estado do Espírito Santo:

²⁴ Havia, ainda, a previsão de um cre@ad no município da Serra/ES, porém ele foi incorporado ao cre@ad de Vitória/ES.

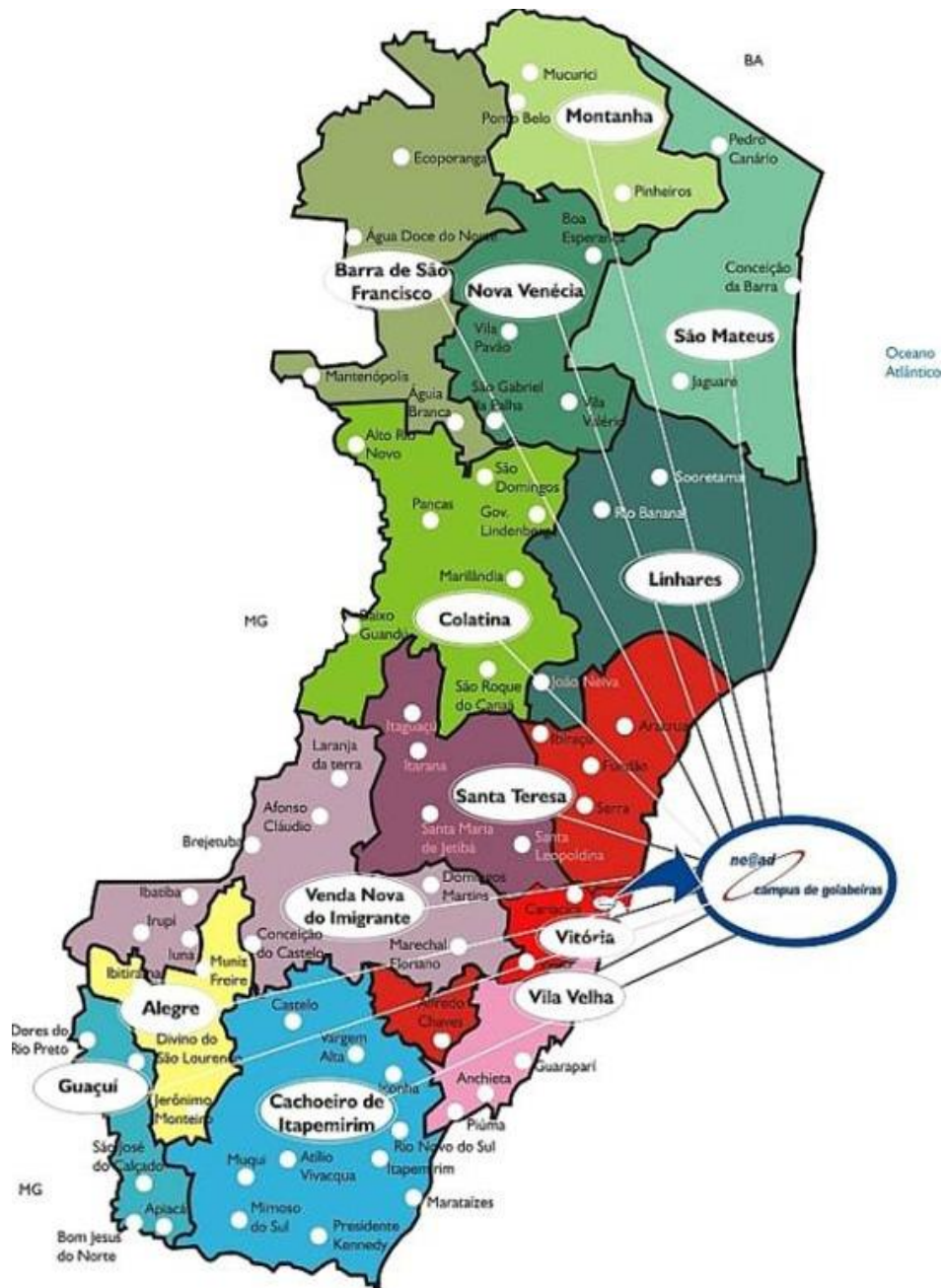


Figura 1 – Rede EAD da Ufes, em 2001.
 Fonte: www.neaad.ufes.br (acessado em 8 set. 2013).

O ne@ad surge como um órgão mediador e gestor dos programas de EAD no interior da universidade, desde a introdução sistematizada da cultura da EAD à mediação da formatação dos cursos a serem oferecidos. Os cre@ads foram criados como unidades descentralizadas da Ufes, subordinadas à gestão do ne@ad, porém sob vinculação e responsabilidade jurídica, orçamentária e financeira dos municípios.

Entre 2001 e 2006, a Ufes, por meio do Centro de Educação e ainda de um convênio com a UFMT, ofertou, nesses treze cre@ads, três turmas do curso de Pedagogia – Séries Iniciais, na modalidade EAD, atingindo um quantitativo de 6.171²⁵ alunos formados em todo o estado. Esse processo ocorreu graças à celebração de convênios entre a Ufes, o governo do estado e 75 dos 78 municípios capixabas, os quais previam o repasse de recursos financeiros proporcionalmente ao número de professores/alunos participantes das respectivas redes.

As discussões e pesquisas acerca da EAD e ainda sobre os avanços das TIC, em nível tanto nacional quanto internacional, foram ganhando força e espaço cada vez maiores nas políticas públicas governamentais.

Paralelamente, várias iniciativas e programas fomentados pelo governo federal foram se desenvolvendo, ao longo desse período, como a TV Escola, o ProInfo e o Pró-Licenciatura. No entanto, não havia ainda um sistema integrado e capaz de atender à gigantesca demanda de formação superior indicada nos diagnósticos do PNE (2001), cuja responsabilidade constitucional cabia/cabe à União.

Na busca por adequar-se ao reordenamento das políticas públicas de formação e de EAD no Brasil e ainda aos avanços nos campos científico, cultural e tecnológico, o ne@ad vem, ao longo de seus treze anos de história, implementando novas ações e se articulando a novos programas em nível federal.

Em 2006, o governo federal, por meio do Decreto 5.800, de 9/6/2006, institucionalizou, no âmbito da então Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC, um sistema articulado entre a União, as Ipes e os entes federados (estados e municípios) denominados “Sistema UAB”. Neste processo,

A partir de então, passamos a ter, no estado do Espírito Santo, além da Ufes, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), denominado, naquela ocasião, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), como mais uma instituição pública federal a ofertar cursos na modalidade EAD.

²⁵ De acordo com dados fornecidos pela Direção do ne@ad/Ufes, o curso de Pedagogia-Séries Iniciais – EAD formou um total de 6.171 dos 8.085 professores matriculados, oriundos das redes municipal e estadual, abrangendo 75 dos 78 municípios capixabas.

Além disso, o Sistema UAB credenciou dezenove municípios no Estado, por meio do Edital SEED/MEC n.º 01/2005, de 20/12/2005, como proponentes de Polos de Apoio Presencial: Afonso Cláudio, Aracruz, Baixo Guandu, Bom Jesus do Norte, Castelo, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Itapemirim, Iúna, Mantenópolis, Mimoso do Sul, Muniz Freire²⁶, Pinheiros, Piúma, Santa Leopoldina, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante, Vitória²⁷.

Dos treze cre@ads instituídos pela Ufes, nove foram credenciados pela UAB no ano seguinte, por meio do Edital SEED/MEC n.º 01/2006/2007, D.O.U. 18/10/2006, os quais ficaram conhecidos como Polos UAB 2: Alegre, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Linhares, Nova Venécia, Santa Teresa, São Mateus, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha.

Os municípios de Barra de São Francisco, Guaçuí e Montanha permaneceram como cre@ads até 2012. Desde 2013, somente o município de Montanha²⁸ prosseguiu com o processo de credenciamento pelo Sistema UAB e os demais se desligaram definitivamente da estrutura.

Desse modo, o estado do Espírito Santo passou a contar com 27 polos do Sistema UAB, alcançando uma significativa expansão, sob o aspecto geográfico de sua rede de formação, via EAD. O mapa seguinte indica a localização dos 26²⁹ municípios mantenedores desses polos. Ressalta-se que eles se encontram aptos à oferta de cursos, não somente da Ufes, mas também de qualquer outra instituição pública de ensino superior integrada ao referido sistema:

²⁶ O município de Muniz Freire/ES foi selecionado no primeiro edital, mas não chegou a concretizar a implementação de um polo, sendo, logo em seguida, descredenciado pelo Sistema UAB.

²⁷ O município de Vitória/ES foi o único que, já possuindo um cre@ad, pleiteou e credenciou-se no Edital da UAB 1.

²⁸ O processo de credenciamento do município de Montanha, junto ao Sistema UAB, ainda não foi finalizado pela DED/Capes.

²⁹ Tendo em vista o caráter recente do credenciamento do município de Montanha ao Sistema UAB, não encontramos um mapa atualizado, em que esteja contemplado como tal.

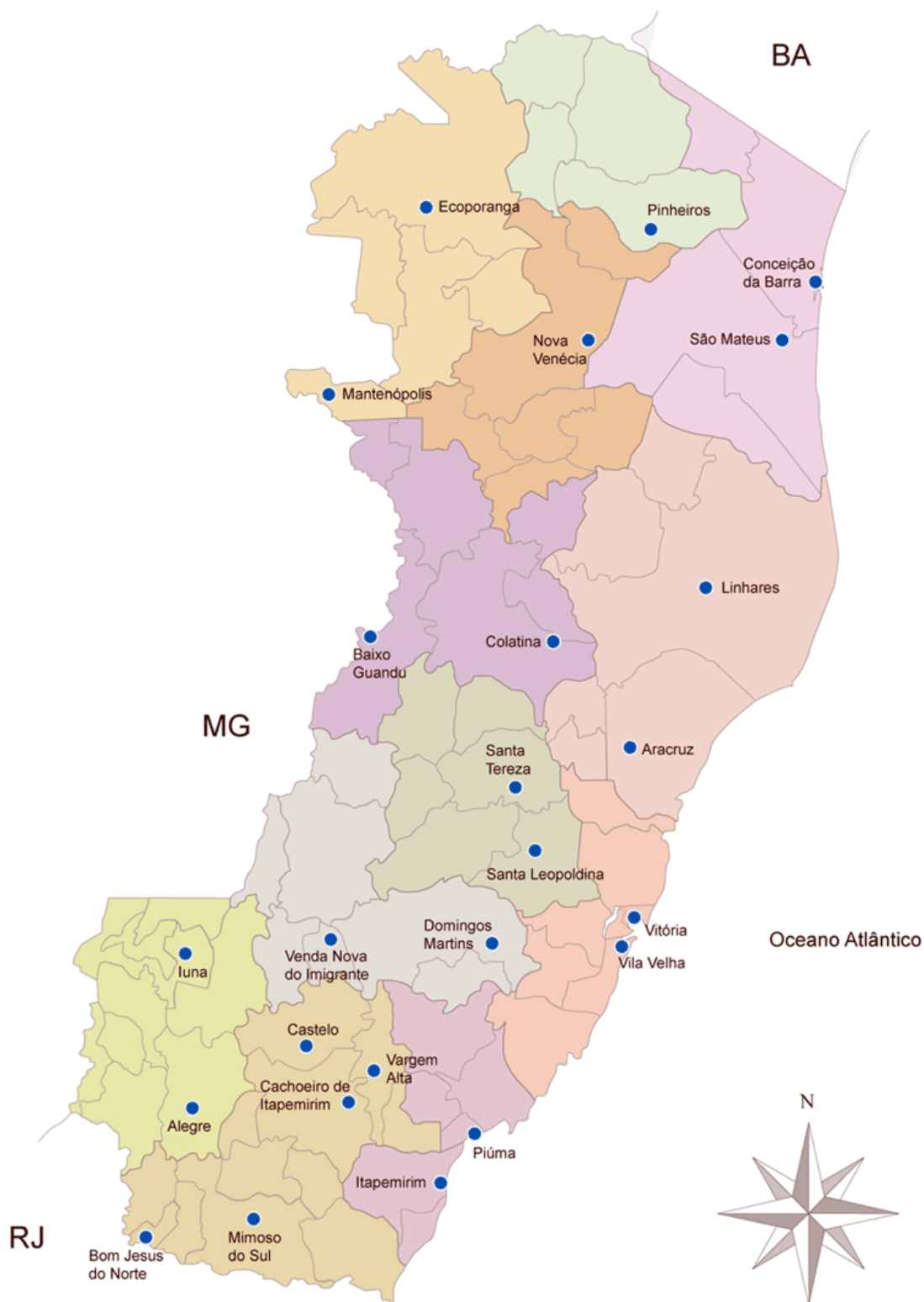


Figura 2 – Polos do Sistema UAB no Estado do Espírito Santo, em 2007.
 Fonte: www.neaad.ufes.br (acessado em 8 set. 2013).

A política de expansão, institucionalização e fomento da UAB impulsionou a Ufes à oferta de outros cursos, elaborados, desta vez, sob a responsabilidade dos próprios Centros de Ensino da Universidade.

O segundo curso na modalidade EAD, ofertado pela Ufes em 2006, como projeto piloto da UAB foi o de Administração. O curso de Bacharelado em Administração-EAD da Ufes foi ofertado nos treze cre@ads existentes à época, uma vez que eles dispunham da infraestrutura que foi montada para a oferta do curso de Pedagogia.

A UAB incorporou, ainda, outros programas de formação do MEC, que vinham sendo implantados no país desde 2005, entre os quais o Pró-Licenciatura³⁰. No âmbito do Pró-Licenciatura, a Ufes ofertou, em 2008, outros dois cursos na modalidade EAD: Licenciatura em Física e Licenciatura em Educação Física. Ressalta-se que esses cursos foram ofertados apenas nos Polos da UAB 2 (antigos cre@ads), uma vez que, no período de sua articulação (2005), os Polos da UAB 1 ainda não existiam.

Ainda em 2008, a Ufes ofertou mais sete cursos, dos quais quatro de graduação, dois de especialização e um de aperfeiçoamento, na modalidade EAD: Bacharelado em Ciências Contábeis; Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Química; Licenciatura em Física³¹; Especialização em Logística; Especialização em Gestão de Agronegócios; e Aperfeiçoamento em Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise e Medicina. Foram esses os primeiros cursos ofertados nos Polos da UAB 1.

Outros cursos vieram nos anos seguintes, em nível de aperfeiçoamento e especialização, bem como outros programas de formação, como o Programa Nacional de Formação para a Administração Pública – PNAP e os cursos da chamada “rede da diversidade”, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC).

Desse modo, o ne@ad/Ufes passa a ter maior abrangência e visibilidade, tanto no estado do Espírito Santo quanto no Brasil, atingindo em 2013 um quadro de 23 cursos na modalidade EAD, dos quais sete de graduação, oito de aperfeiçoamento, e oito de especialização, conforme descritos no quadro seguinte:

³⁰ Programa instituído, em 2005, pelo governo federal, que oferta, em parceria com instituições de ensino superior, cursos de formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino.

³¹ O curso de Licenciatura em Física foi ofertado no mesmo processo seletivo para 23 polos, dos quais 13 no âmbito da UAB (polos UAB 1) e 10 no âmbito do Pró-Licenciatura (polos UAB 2).

| GRADUAÇÃO | | | | |
|---|----------------|----------------|-------------------|---------------------------|
| Curso | Início | Término | Matrículas | Concluintes |
| Bacharelado em Administração | Agosto/2006 | Dezembro/2010 | 505 | 303 |
| Bacharelado em Ciências Contábeis | Novembro/2008 | Julho/2014 | 450 | Curso em andamento |
| Licenciatura em Educação Física | Novembro/2008 | Julho/2014 | 448 | 130 (até 2014/1) |
| Licenciatura em Artes Visuais | Novembro/2008 | Julho/2012 | 630 | 390 (até 2014/1) |
| Licenciatura em Física | Novembro/2008 | Dezembro/2012 | 345 (UAB) | 95 (até 2014/1) |
| | | | 413 (Prolicen) | 100 (até 2014/1) |
| Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais | Outubro/2001 | Dezembro/2005 | 3.351 | 3.100 |
| | Julho/2002 | Dezembro/2006 | 1.715 | 1.639 |
| | Agosto/2003 | Dezembro/2007 | 1.559 | 1.559 |
| Licenciatura em Química | Novembro/2008 | Julho/2013 | 161 | 26 (até 2013/2) |
| ESPECIALIZAÇÃO | | | | |
| Curso | Início | Término | Matrículas | Concluintes |
| Filosofia e Psicanálise | Maió/2010 | Junho/2012 | 243 | 187 |
| Formação de Mediadores em EAD | Agosto/2010 | Dezembro/2011 | 260 | 113 |
| Gestão de Agronegócios | Novembro/2008 | Novembro/2009 | 165 | 83 |
| Gestão em Saúde | Março/2012 | Junho/2013 | 650 | 508 |
| Logística | Novembro/2008 | Novembro/2010 | 150 | 40 |
| Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino presencial da Ufes | Julho/2012 | Novembro/2013 | 336 | Dado ainda não processado |
| Educação do Campo | Agosto/2009 | Janeiro/2011 | 350 | 341 |
| Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | Maió/2011 | Novembro/2012 | 666 | 403 |
| | Fevereiro/2014 | Agosto/2015 | 300 | Curso em andamento |
| APERFEIÇOAMENTO | | | | |
| Curso | Início | Término | Matrículas | Concluintes |

| | | | | |
|--|----------------|----------------|-------|--------------------|
| Dimensões da Humanização | Novembro/2008 | Abril/2010 | 181 | 113 |
| Culturas e Histórias dos Povos Indígenas | Junho/2011 | Fevereiro/2012 | 204 | 109 |
| Educação Ambiental | Agosto/2009 | Abril/2010 | 630 | 312 |
| | Julho/2013 | Dezembro/2013 | 350 | 285 |
| Educação do Campo | Novembro/2013 | Julho/2014 | 1.940 | Curso em andamento |
| Educação em Direitos Humanos | Julho/2011 | Março/2012 | 361 | 285 |
| | Agosto/2013 | Março/2014 | 400 | 235 |
| Educação para a Diversidade e Cidadania | Outubro/2011 | Maió/2012 | 382 | 197 |
| | Junho/2013 | Dezembro/2013 | 350 | 242 |
| Educação para as Relações Etnicorraciais | Fevereiro/2011 | Agosto/2011 | 400 | 299 |
| | Setembro/2013 | março/2014 | 214 | 167 |
| Gênero e Diversidade na Escola | Novembro/2011 | Junho/2012 | 362 | 295 |
| | Junho/2013 | Fevereiro/2014 | 329 | 286 |

Quadro 1 – Lista dos cursos ofertados pela Ufes na modalidade EAD, no período entre 2001 e 2013/2 ou 2014/1, seguido do mês e ano de início e término, quantitativo de estudantes matriculados e quantitativo de alunos concluintes.

Fonte: Relatórios da Direção do ne@ad/Ufes.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1 e, ainda, com os relatórios de gestão que nos foram fornecidos pela direção do ne@ad/Ufes, os cursos de formação inicial, via UAB, formaram seus primeiros estudantes em 2012 e 2013, alcançando, até o período 2014/1, um total de 646 estudantes em todo o estado do Espírito Santo. Há, ainda, a previsão de cerca de 50 estudantes, atualmente em estudos de repercurso³², que também deverão colar grau até dezembro de 2014, prazo final para a integralização desses cursos.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais-EAD foi ofertado em 24 polos do estado e formou 390 estudantes, até 2014/1. Entre os três cursos delimitados em nossa pesquisa, este se destaca por ter menor índice de evasão e por ser o único que mantém um projeto de divulgação, acompanhamento e formação para egressos.

O curso Licenciatura em Física-EAD, no âmbito da UAB, foi ofertado em 22 Polos do Estado e formou, até dezembro de 2013, um quantitativo histórico de 95 alunos. Já o de Licenciatura

³² O repercurso diz respeito à reoferta de disciplinas do curso aos alunos que não conseguiram aprovação por nota e/ou frequência.

em Química-EAD foi ofertado em apenas seis polos do estado e, até dezembro de 2013, formou 26 professores.

A direção do ne@ad/Ufes estima, por meio de dados pesquisados e comparados entre os sistemas presencial e EAD, que, para formar esse quantitativo, no ensino presencial da Ufes, sejam necessários aproximadamente 20 anos, no caso do curso de Artes Visuais, e mais de 30 anos, no caso dos cursos de Física e de Química.

Esses dados reforçam o discurso de que a modalidade EAD atualmente se mostra como a principal possibilidade de disseminação desses cursos, com um alcance geográfico e temporal muito superior a qualquer outra via de formação já proposta no país. Ainda assim, a demanda de professores habilitados, especialmente na área de Ciências Exatas, permanece alta em todo o estado e, de forma não diferente, no país.

Apesar disso, verificamos que houve um intervalo de seis anos entre a primeira e a segunda³³ oferta de cursos de formação inicial de professores, pela Ufes, no âmbito da UAB, uma vez que tais cursos foram aprovados como projetos especiais nos respectivos departamentos e centros de ensino.

Da forma como se apresenta, a atual política de formação inicial de professores, via EAD, instituída pela Ufes, e outras IES articuladas ao Sistema UAB parece revestirem-se de um caráter emergencial, sem diretrizes de contínua e regular oferta, o que contraria as expectativas criadas pela população do interior do estado e dos mantenedores de polos, que destinaram a esses espaços altos investimentos em detrimento do atendimento de outras demandas da educação básica, cuja responsabilidade constitucional cabe aos municípios.

Outra questão muito recorrente nas discussões acerca de tal política é a fragilidade de vínculo e remuneração dos profissionais que atuam no Sistema UAB. O governo federal vem, progressivamente, ofertando às universidades vagas para docentes e técnicos em EAD. No entanto, essas vagas não dão conta de suprir o quantitativo necessário e, a exemplo de outras IES, a Ufes utiliza-se de profissionais remunerados por meio de bolsas de estudos financiadas pela Capes e pelo FNDE.

³³ A segunda oferta de cursos de Licenciatura-EAD pela Ufes, em parceria com a UAB, está prevista para 2014/2. Serão reofertados os cursos de Artes Visuais, Química e Física. Além destes, serão ofertados quatro novos cursos: Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Filosofia, com a estimativa de 2.000 novas vagas para a formação inicial de professores, em todo o estado do Espírito Santo. O vestibular ocorreu em 22 de junho de 2014 e as matrículas encontram-se em fase de processamento na Prograd/Ufes.

Entendemos, com isso, que o desafio posto ao ne@ad vai muito além da tarefa de mediar e/ou gerenciar a oferta de cursos na modalidade EAD. Cabe, ainda, a essa instância promover debates e estudos acerca da necessidade de institucionalização da EAD e sua incorporação à matriz financeira da própria universidade, uma vez que essa modalidade também se apresenta, por meio de ordenamento legal³⁴, como possibilidade de utilização no próprio ensino presencial.

Graças à crescente evolução e incorporação das novas TIC e, ainda, à crescente tendência de hibridização³⁵ desses recursos como metodologias de ensino e de aprendizagem, tal processo sinaliza para a possibilidade de um futuro quando a presença física ou virtual não seja mais utilizada como critério para apontar se um curso pertence à modalidade a distância ou à modalidade presencial.

Dessa maneira, a oferta da educação superior pública no estado do Espírito Santo que, até bem recentemente, era acessível apenas a uma pequena parte da população residente na Grande Vitória desloca-se de um lugar de poder instituído e vai ao encontro dos estudantes que historicamente foram desassistidos desse direito.

Nesse movimento, vimos deslocar também a trajetória de nosso objeto de pesquisa, uma vez que a formação pensada e planejada na/pela universidade ganha existência mediante sua execução nos polos de apoio presencial, cujos espaços estão localizados fora dos domínios de sua territorialidade. No caso específico deste estudo, a direção tomada leva-nos ao encontro do Polo UAB de Itapemirim/ES.

3.3 O POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES: UM ESPAÇO DE PARCERIAS INTERINSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES

A extensão da rede e a crescente oferta de cursos na modalidade EAD na/pela Ufes apontam o compromisso dessa universidade com o atendimento às demandas regionais de formação e

³⁴ Referimo-nos à Portaria MEC n.º 4.059, de 10/12/2004, que normatiza a introdução da carga horária até 20% de atividades não presenciais, na organização pedagógica e curricular de cursos presenciais de nível superior.

³⁵ Utilizamos aqui o conceito proposto por García Canclini (2008, p. 19), ao definir “hibridação” como processos socioculturais em que estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

desenvolvimento. No entanto, há que se destacar que, sem a parceria e o investimento dos municípios, mantenedores dos polos de apoio presencial, essa realidade não seria possível.

Embora a legislação brasileira estabeleça o ensino superior como competência da União, o processo de democratização/interiorização do acesso a esse nível de ensino em nosso país tem sido possível por meio das parcerias estabelecidas entre esta e os entes federados.

O Decreto n.º 5.800/2006, de 9/6/2006, define um polo de apoio presencial como

[...] unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior (Art. 2.º, parágrafo 1.º).

A competência de criar e manter a estrutura física, humana e material dos polos da UAB coube aos municípios, conforme os termos de cooperação técnica estabelecidos entre estes, as IES ofertantes de cursos e o governo federal.

Antes de adentrarmos o contexto do polo de forma mais específica, julgamos pertinente trazer alguns aspectos que dizem respeito ao município de Itapemirim, como forma de caracterizá-lo e situá-lo em suas dimensões geográficas, econômicas, políticas, histórias, culturais e educacionais, bem como relacioná-las à decisão política de elaborar e propor um projeto de adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, com toda a envergadura que um projeto deste porte requer de seu planejamento orçamentário e financeiro.

O município de Itapemirim possui atualmente uma área territorial de 561,872 Km² e uma população de 30.988³⁶ habitantes. Está localizado no litoral sul do estado do Espírito Santo, limitando-se ao norte com os municípios de Piúma e Rio Novo do Sul, ao oeste com Cachoeiro de Itapemirim, ao sul com os municípios de Marataízes e Presidente Kennedy, e ao leste com o Oceano Atlântico, conforme podemos visualizar no mapa da figura a seguir:

³⁶ Dados referentes ao Censo Demográfico de 2010. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

(educação infantil e ensino fundamental) e cinco pela rede estadual de ensino (ensino fundamental e ensino médio).

Até 2006, todos os estudantes que desejassem cursar o ensino superior precisavam deslocar-se para outros municípios e/ou estados. Tais dificuldades mostraram-se, por muitos anos, como barreiras ao acesso de sua população a esse nível de ensino, contribuindo para uma grande carência de pessoal formado com mão de obra qualificada às novas expectativas de crescimento econômico e cultural.

Diante desse quadro, a proposta de sediar um polo universitário, trazendo ao seu território a presença de instituições federais renomadas, como a Ufes e o Ifes, mostrou-se como uma oportunidade ímpar às suas demandas de formação.

Embora ainda não fosse possível erradicar a migração diária de seus estudantes a outros municípios e estados, em busca de formação em nível superior, era possível aos estudantes optar por uma formação universitária no próprio território municipal, em um espaço que tem por característica a confluência de parcerias e de gestão interinstitucional, com perspectivas de ampliação na oferta de cursos em todos os setores.

O credenciamento do município de Itapemirim/ES ao Sistema UAB foi oficialmente publicado em 30 de outubro de 2006. A Lei Municipal n.º 2.065/2007, de 26/1/2007, autorizou o executivo à construção e estruturação de um prédio próprio. Os cursos tiveram início em dezembro de 2007, pelo Ifes, em um espaço cedido pela EEEFM “Washington Pinheiro Meirelles” e, em novembro de 2008, pela Ufes, no prédio que foi inaugurado em abril desse mesmo ano.

A institucionalização ocorreu em 2012, por meio da Lei Complementar n.º 140, de 12/4/2012. Em continuidade a esse processo, foi criado em 2013, por meio do Decreto n.º 6.634/2013, de 16/5/2013, um Conselho Gestor, que funciona como órgão colegiado com representantes dos segmentos de alunos, tutores, servidores, poder legislativo, mantenedor, instituições de ensino superior ofertantes de cursos no polo e sociedade civil organizada.

Além do cargo de coordenação, nomenclatura adotada pelo Sistema UAB aos gestores dos polos, o funcionamento desses espaços exige ainda a contratação de servidores administrativos, como auxiliares de secretaria, auxiliares de biblioteca, técnicos de informática, serventes e vigilantes.

No caso do Polo UAB de Itapemirim, foram criados três cargos em comissão – coordenação pedagógica, coordenação de projetos e coordenação de TI – visando especialmente o elo necessário entre os projetos de formação ofertados pelas IES e os projetos de formação ofertados pelas Secretarias Municipais³⁷.

Para a operacionalização dos cursos, as IES ofertantes selecionam, por meio de edital público, um quantitativo de tutores de acordo com o número de vagas ofertadas pelos cursos e, ainda, em conformidade com as especificidades de formação requeridas por estes.

O tutor presencial é responsável pelo acompanhamento do estudante nos momentos presenciais, ocorridos no polo, de acordo com as diretrizes de cada curso e instituição. Além deste, os cursos possuem, ainda, a figura do tutor a distância, ao qual cabe a responsabilidade pelo acompanhamento dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

Ao contrário dos cre@ads, criados como estruturas vinculadas à Ufes e conveniadas aos municípios, os Polos da UAB possuem autonomia para se articularem com quaisquer outras IES credenciadas pelo Sistema UAB e, por meio destas, oferecerem cursos em nível de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação a qualquer cidadão que atenda aos requisitos dos respectivos editais.

Para a oferta de cursos, o município de Itapemirim firmou e mantém, até os dias atuais, acordo de cooperação técnica com as duas IES públicas do estado: Ufes e Ifes. Ao longo de seus quase oito anos de existência, apresenta um histórico de dezessete cursos ofertados, a saber:

| N.º | TIPOLOGIA | IES | CURSO | SITUAÇÃO | MATRÍCULAS | CONCLUIN TES |
|-----|----------------------------|------|---|---------------------------|------------|--------------|
| 01 | Graduação/ Tecnólogo | Ifes | Análise e Desenvolvimento de Sistemas | Turma 01: Concluído | 31 | 04 |
| | | | | Turma 02: Em andamento | 20 | 07 |
| | | | | Turma 03: Em andamento | 33 | 07 |
| 02 | Graduação/Licencia tura | Ufes | Física | Concluído | 30 | 08 |
| 03 | Graduação/Licencia tura | Ufes | Química | Em andamento | 30 | 10 |
| 04 | Graduação/Licencia tura | Ufes | Artes Visuais | Em andamento | 30 | 24 |

³⁷ Além dos cursos ofertados pela IES, o polo também sedia reuniões, encontros e formações promovidas pela Secretaria de Educação e outros setores que compõem a administração municipal.

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|------|---|--------------|----|----|
| 05 | Graduação/ Bacharelado | Ufes | Ciências Contábeis | Em andamento | 30 | 06 |
| 06 | Especialização <i>Lato Sensus</i> | Ufes | Gestão de Agronegócios | Concluído | 13 | 11 |
| 07 | Especialização <i>Lato Sensus</i> | Ufes | Logística | Concluído | 15 | 03 |
| 08 | Aperfeiçoamento | Ufes | Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise e Medicina | Concluído | 16 | 11 |
| 09 | Aperfeiçoamento | Ufes | Processo Formador em Educação Ambiental | Concluído | 30 | 26 |
| 10 | Especialização <i>Lato Sensus</i> | Ufes | Filosofia e Psicanálise | Concluído | 16 | 10 |
| | Especialização <i>Lato Sensus</i> | Ufes | Mediadores em EAD | Concluído | 05 | 04 |
| 11 | Especialização <i>Lato Sensus</i> | Ifes | Gestão Pública Municipal | Concluído | 41 | 33 |
| 12 | Especialização <i>Lato Sensus</i> | Ufes | Gestão em Saúde | Concluído | 24 | 14 |
| | Graduação/Licenciatura | Ifes | Informática | Em andamento | 35 | 10 |
| 13 | Aperfeiçoamento (SECADI) | Ufes | Educação para as Relações Etnicorraciais | Concluído | 26 | 15 |
| 14 | Aperfeiçoamento (SECADI) | Ufes | Práticas Pedagógicas na Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos | Concluído | 58 | 42 |
| 15 | Aperfeiçoamento (MAIS EDUCAÇÃO) | Ufes | Propostas Curriculares para a Educação Integral | Em andamento | 20 | - |
| 16 | Aperfeiçoamento (MAIS EDUCAÇÃO) | Ufes | Docência em Educação Integral | Em andamento | 25 | - |
| 17 | Aperfeiçoamento (MAIS EDUCAÇÃO) | Ufes | Escola e Cidade para uma Educação Integral e Integradora | Em andamento | 25 | - |

Quadro 2 – Cursos em oferta ou já ofertados no Polo UAB de Itapemirim/ES, no período de 2007 ao primeiro semestre de 2014, acompanhados da tipologia, da IES ofertante, da situação, do número de matrícula inicial e de alunos concluintes.

Fonte: Arquivos da Secretaria Acadêmica do Polo UAB de Itapemirim/ES.

Dos dezessete cursos apresentados no Quadro 2, três são/foram ofertados pelo Ifes e quatorze pela Ufes. Com relação ao público-alvo, temos onze que se destinam/destinaram à formação de professores (inicial e continuada) e apenas seis a outras áreas profissionais.

A predominância de cursos destinados à formação de professores para a educação básica confirma o caráter de prioridade do Sistema UAB, conforme dito anteriormente, para alcançar metas previstas pelo Plano Nacional de Educação, aprovado para o período 2011–2020, no que diz respeito à formação e valorização do magistério.

No período entre 2008 e 2013, a Ufes ofertou, no Polo UAB de Itapemirim/ES, 90 vagas para três cursos de licenciatura, cujo foco foi a formação inicial para as áreas curriculares de Artes Visuais, Física e Química. Desse quantitativo, 34 colaram grau até o fim de 2013, cinco colaram grau no período 2014/1 e dez prosseguem em estudos de reперcurso.

De acordo com os critérios do processo seletivo 2008/2 PS-EAD-UFES, publicados no Edital n.º 02/2008, de 23/8/2008, esse público foi composto de 50% de professores em exercício na rede pública de ensino, alguns cursando sua primeira graduação e outros já graduados, porém em áreas afins das disciplinas em que atuam. A outra parcela de 50% entrou pelo critério de demanda social, com alunos oriundos do ensino médio e/ou outras áreas de atuação, que não a do magistério.

Embora o índice de evasão tenha sido alto, esses números representam uma significativa conquista do município de Itapemirim, uma vez que são esses os primeiros professores formados por uma instituição federal de ensino superior, em seu território.

Para além dos resultados quantitativos, destaca-se ainda o início de uma nova cultura de formação universitária, com a produção e a socialização de saberes sistematizados no âmbito da academia, por meio da tríade ensino-pesquisa-extensão. Tal processo ocorre de forma articulada às temáticas locais, vividas pelos estudantes (professores em formação) no cotidiano do trabalho e da formação.

Ressalta-se que esses novos espaços-tempos de formação se utilizam, como principal suporte, das novas TIC, os quais recriam, por meio das práticas e diálogos estabelecidos no decorrer dos cursos, espaços capazes de minimizar os desafios da distância física e geográfica entre os professores formadores (universidade) e os professores em formação (polo).

Devido ao critério adotado na seleção, 50% desses estudantes já vinham atuando como docentes e muitos já possuíam uma primeira licenciatura. No entanto, também houve uma significativa parcela de alunos, oriundos do ensino médio, com um longo tempo de afastamento dos bancos escolares.

Essas e outras questões contribuíram para a formação de grupos bastante heterogêneos quanto à idade, formação anterior e experiência com o exercício do magistério. Por meio do olhar de gestora, entendemos essa diversidade como um fator que alavancou e potencializou a formação, na medida em que criou laços de cooperação e partilha de saberes e das dificuldades entre os estudantes, os tutores e demais interlocutores do processo.

Associada às dificuldades mais comuns aos estudantes desta etapa, destacamos a dificuldade de estabelecer uma rotina de estudos mediada pelas TIC e o próprio manejo com esses recursos. A figura do tutor presencial e o seu papel de mediação, diferentemente da tradicional figura do professor como especialista da disciplina, aliados ao sentimento de saber-se estudante da Ufes, sem conhecer sequer a sua estrutura física, além da necessidade de maior autonomia e responsabilidade pelo próprio percurso de formação, também se apresentaram como barreiras a muitos desses estudantes, tanto aos que permaneceram quanto aos que se evadiram.

Entre percursos e re percursos, cada um desses estudantes foi construindo uma trajetória única e particular de sentidos que se foram construindo em meio aos espaços possíveis de formação. Mais que as dificuldades ou desafios enfrentados, interessa-nos, neste estudo, conhecer a maneira pela qual os sujeitos egressos desse processo constituíram-se em docentes e como construíram os saberes que lhes são necessários no exercício da profissão.

Tanto o contexto apresentado quanto os apontamentos demonstrados trazem importantes pistas e pontos de partida ao nosso estudo. Ousamos, desse modo, parafrasear a citação que nos foi legada pela escritora Cora Coralina: “o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. Não sabemos onde está esse “fim”, tampouco se ele existe. No entanto, interessa-nos chegar ao tempo da colheita e ao longo de nossa caminhada: semear...

4 ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] Torna-se difícil traçar os limites do que deve ou não ser pesquisado já que não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto (GOLDENBERG, 2004, p. 33).

A tarefa de definição dos caminhos a serem percorridos num trabalho de investigação científica mostra-se complexa, tendo em vista que, ao longo de sua travessia, estamos sujeitos a encontrar trilhas, atalhos, abismos e desvios impossíveis de visualizar no ponto de partida.

No entanto, é necessário, como princípio de rigor, que se estabeleça uma proposta metodológica capaz de subsidiar cada uma das etapas a serem perseguidas para garantir fidedignidade e cientificidade às análises e conclusões que, por meio delas, buscamos comunicar.

O trabalho de pesquisa ao qual nos propomos foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa. Como características essenciais desse tipo de trabalho, temos que: a) essa abordagem 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 muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Tendo em vista a natureza da investigação, optamos pela utilização do estudo de caso qualitativo, por considerar, assim como Goldenberg (2004), que se trata de [...] “um método com o qual se pode adquirir conhecimento de um fenômeno estudado, a partir da exploração intensa de um único caso” (p. 33).

Para Yin (2005), o estudo de caso é a melhor estratégia para pesquisas do tipo “como” ou “por que” são feitas, quando o investigador possui pouco controle sobre os eventos e o foco é um fenômeno contemporâneo. Ainda segundo esse autor, o estudo de caso é [...] “uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (YIN, 2005, p. 32).

Não há dúvidas de que a totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, segundo seu viés epistemológico, sua leitura da realidade e suas opções de pesquisa. Essa é uma das dificuldades do estudo de caso, pois a totalidade perseguida pode ser

o resultado ou resultar numa abstração científica, construída em função de um problema que se quer resolver ou investigar.

Disso decorre que [...] “é irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de *tudo*” (GOLDENBERG, 1997, p. 33). Na verdade, os pesquisadores acabam concentrando-se em alguns problemas específicos que lhes parecem de maior relevância para o conhecimento de algo que, enfim, se encontra em movimento.

Nisso está a profundidade da locução posta em epígrafe: não podemos traçar os limites do que deve ser pesquisado, ou não, já que não existe limite inerente ou intrínseco aos objetos que se movem à nossa frente, movimentando-se simultaneamente dentro de nós.

A condição humana, assim como tudo o que se move nesse mundo, está em constante devir. Partindo dessa perspectiva, devemos considerar que todo “ver” é fruto de um olhar circunstanciado e todo ponto de vista é a vista de um ponto (BOFF, 2012).

Nessa direção, buscamos traçar um percurso que caracterizasse cada uma das instituições envolvidas e suas implicações no percurso formativo da pesquisadora, ao delinear o caso estudado. Esse cenário foi fundamental, ao evocar, no momento da produção dos dados, a relação de pertencimento dos sujeitos com o objeto em investigação e, desse modo, expressarem os sentidos atribuídos ao próprio percurso formativo.

Nessa perspectiva, delineamos o nosso estudo em torno de um caso que se delimita aos saberes e sentidos produzidos pelos primeiros alunos licenciados à profissão docente, via EAD, pela Ufes, no Polo UAB de Itapemirim/ES.

O esforço, ao compor os dados a serem analisados, deteve-se exatamente em obter desses sujeitos a relevância desse percurso ao processo de formação inicial vivido em um tempo e espaço que lhes foram únicos, mas que constituem, em virtude de sua relevância social, um fenômeno de extrema relevância à compreensão dos processos de formação de professores para a educação básica, pelas IES brasileiras, no âmbito do Sistema UAB.

4.1 CAMINHOS DA DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO E OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SER E DOS SABERES DOCENTES EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p. 25).

Razões políticas, teóricas e práticas perpassam pela dimensão cultural e histórica do docente e de seus fazeres, pensados a partir dos lugares onde se encontram. Desse modo, optamos por referenciar o pensamento de autores que primam pela atenção aos sujeitos como agentes provocadores de mudanças, com possibilidades de construção de um futuro não incerto, mas pensado com base em um presente melhor conhecido e vivenciado.

O diálogo com a história, como ferramenta capaz de situar os deslocamentos que vêm ocorrendo relativamente ao lócus da formação docente, traz, para este momento, importantes pistas para analisarmos a atual conjuntura de políticas de formação de professores no Brasil, da qual emerge o nosso principal objeto de pesquisa: a formação inicial de professores por meio da modalidade Educação a Distância.

Nessa perspectiva, apresentamos algumas contribuições e reflexões teóricas para pensar a EAD desde a sua forma mais rudimentar até o advento das novas TIC.

Ainda no campo das contribuições teóricas, delineamos um quadro conceitual acerca da formação e da docência, com vistas a situar o nosso objeto de pesquisa no contexto dos pressupostos histórico-sociais críticos. Em seguida, tratamos dos dados que foram produzidos junto aos sujeitos da pesquisa, por meio de uma análise interpretativa dos sentidos produzidos por eles ao longo de suas trajetórias formativas, à luz dos conceitos epistemológicos de Nóvoa, Freire e Tardif.

4.1.1 A Educação a Distância como possibilidade na formação de professores: contribuições históricas e conceituais

Estudos revelam que a EAD se tem revestido como uma forma viável para ampliar o acesso à formação, sobretudo na educação superior, nas mais diferentes regiões do país. De acordo

com Rodrigues (1998), as primeiras experiências de que se tem notícia acerca dessa modalidade utilizavam a correspondência impressa como forma de ministrar o ensino. Posteriormente incorporou-se o rádio e a televisão.

Desde 1960, a EAD, por meio de instituições internacionais criadas especificamente para esse propósito, como é o caso da Open University do Reino Unido, em 1969, utiliza, pela primeira vez, o vídeo e o material impresso de forma integrada. A partir de 1994, as instituições passam a utilizar modelos tecnológicos mais sofisticados, utilizando o computador, as estações de trabalho multimídia e a rede de *internet*.

Moore e Kearsley (2006, p. 26) referem-se à trajetória da EAD, de acordo com uma classificação criada com base nos recursos instrucionais utilizados como forma de comunicação ao longo de sua evolução, e apresentam as seguintes fases ou gerações:

| GERAÇÃO | FORMA | RECURSOS INSTRUCIONAIS E TECNOLÓGICOS BÁSICOS |
|----------------|-----------------------------------|---|
| Primeira | Ensino por correspondência | Materiais impressos |
| Segunda | Transmissão por rádio e televisão | Rádio, vídeo, TV, fitas cassete |
| Terceira | Universidades Abertas | Materiais impressos, TV, rádio, telefone, fitas cassete |
| Quarta | Teleconferências | Teleconferência interativa com áudio e vídeo |
| Quinta | Internet/web | Internet, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns, etc. |

Quadro 3 – Esquema elaborado com base na classificação proposta por Moore e Kearsley, trazendo as cinco fases históricas descritas por eles acerca da geração da EAD, seguidas das formas e recursos instrucionais e tecnológicos básicos utilizados em cada um desses momentos.

Fonte: Moore e Kearsley (2008, p. 26).

Ressalta-se que a configuração acima não é partilhada por todos os autores, pois para alguns, a exemplo de Maia e Matar (2007), que atribuem à EAD apenas três fases: a primeira por correspondência (material impresso), a segunda por novas mídias e universidades (recursos audiovisuais: rádio, TV, fitas cassete) e, por fim, a terceira e última fase, que denominam de EAD *on-line* (ambientes virtuais e redes que se utilizam da *internet/web*).

De qualquer forma, todos os autores concordam que a expansão e a consolidação da EAD acompanharam a evolução tecnológica dos meios de informação e comunicação, tendo atualmente a *internet* como principal recurso.

Outra questão importante abordada pelos teóricos e estudiosos da EAD refere-se ao contato estabelecido entre professores e alunos, ao estabelecerem a relação ensino-aprendizagem. A separação geográfica/espacial entre ambos é uma das principais características a ser considerada como consenso nessa relação.

No entanto, quando se trata da separação temporal (cronológica), não se pode afirmar que seja uma característica comum, tendo em vista que existem diversos recursos tecnológicos capazes de conectar, de forma síncrona, professor e aluno, mesmo estando distantes fisicamente, estabelecendo com isso inúmeras possibilidades de interação em tempo real. Dessa maneira, o distanciamento físico não significa necessariamente um distanciamento humano.

No caso dos cursos de graduação, a legislação brasileira exige que os cursos sejam semipresenciais ou bimodais, exigindo que os cursos das instituições sejam ofertados em articulação com espaços estruturados especificamente a esse fim, denominados de “polo de apoio presencial”. Nos polos, além de acesso às diferentes mídias, os estudantes podem contar com a figura do tutor, responsável por estabelecer um contato direto, face a face, passando a ser um elemento a mais no processo de mediação entre professores x estudantes e estudantes x estudantes.

Atualmente existe, no Brasil, um quadro de ordenamento legal que garante a afirmação da EAD como modalidade oficial e viável, o que induz, junto às políticas de incentivo por parte do governo, à expansão da formação em todo o território nacional.

Nesse contexto, a EAD é caracterizada, por meio do Decreto 5.622/2005, de 19/12/2005, 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).

O conceito que temos hoje de EAD foi sendo construído historicamente com ênfase no papel do professor, do estudante e dos meios de comunicação utilizados.

Em 1967, Dohmem caracteriza a EAD como uma forma ou sistema organizado de autoestudo em que o aluno se instrui com base no material de estudo que lhe é apresentado sob o acompanhamento e supervisão de professores, auxiliados pelos meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias.

Peters, em 1973, define a EAD *como uma forma industrializada de ensinar e aprender, com ênfase na metodologia*. Para ele, trata-se de um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes por meio da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais. Peters assinala que o uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, torna possível instruir um grande número de estudantes simultaneamente, enquanto esses materiais durarem.

Ainda em 1973, o conceito de Moore ressalta a EAD como um conjunto de métodos instrucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, enfatizando o papel da comunicação, que, para ele, deverá facilitar a relação entre professores e alunos.

O conceito de Holmberg (1977) enfatiza a diversidade das formas de estudo e ressalta que o termo “educação a distância” se esconde nas várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local.

Para Keegan (1991), a EAD pressupõe a separação física entre professor e aluno e a distingue do ensino presencial, em que o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

A separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação também são ressaltados no conceito de Chaves (1999). Para esse autor, a EAD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço), o que se pode contornar por meio do uso de tecnologias diversas, as quais, nos dias de hoje, convergem para o computador e a rede de *internet*.

De acordo com Belloni (2006), a EAD surge como forma de atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças causadas pela globalização, a qual é não apenas um fenômeno econômico, mas também um processo de transformação do espaço e do tempo.

Nesse sentido, é válido destacar que corresponde a uma “necessidade de mercado”, especialmente acentuada nos estratos formados por grandes contingentes de jovens e adultos que enfrentam problemas criados pelo tempo ou distâncias para completar sua formação escolar, ou ainda por profissionais que buscam oportunidades de educação continuada.

Os conceitos aqui trazidos expressam que a EAD foi acompanhando as significativas transformações em termos de gestão de políticas institucionais e de definição de modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem, adequando-se às demandas educacionais do país, em suas especificidades e multiplicidades.

Compreendemos, assim como Alves (2012), que a EAD não pode ser considerada nem como modalidade substitutiva do ensino presencial nem como um paliativo. Ela tem um importante papel social, que é o de ampliar o acesso à educação. Mas não se restringe somente a isso, uma vez que contribui para a qualificação e a atualização dos profissionais da educação e auxilia na formação e constante qualificação de novas ocupações e profissões.

Nessa linha de reflexão, a EAD tem-se mostrado como possibilidade de conciliação de diferentes recursos aos tempos e espaços diversos, criando condições para que as metas quantitativas de formação sejam atendidas para garantir a qualidade almejada, potencializando saberes e situações de aprendizagem inovadores e coerentes às características do mundo contemporâneo.

4.1.2 A formação e a constituição do ser e dos saberes docentes: contribuições teóricas

Existe um claro consenso entre os estudiosos da área da educação de que é preciso formar os profissionais que atuam ou vão atuar no magistério. No entanto, o tempo, o espaço e os modos como se dá essa formação apresentam-se com uma grande variedade de ideias, críticas e propostas. O próprio conceito de formação é bastante diverso e traz uma série de implicações, o que requer, em nosso entendimento, maior aproximação às categorias de análise utilizadas pelos diferentes autores.

O termo “formação inicial”, em nível de senso comum, remete-nos à ideia de começo, preparação, ponto de partida em um processo formativo que pressupõe uma linearidade de processos, com início, meio e fim.

Na literatura e no contexto das pesquisas educacionais, a formação inicial é mencionada quando há alguma referência aos processos de habilitação e/ou certificação de um determinado indivíduo ao exercício de uma prática profissional.

No caso específico da educação brasileira, vimos, por meio da pesquisa histórica, que, até meados dos anos 90, a formação exigida para atuação nas séries iniciais da educação básica tinha como locus as escolas normais, em nível de ensino médio. Mediante a Lei 9.394/96, de 20/12/1996, a formação inicial de professores passa a agregar a exigência de uma formação em nível superior, mais especificamente nos chamados “cursos de licenciatura”, os quais são construídos, na atualidade, com base na Resolução CNE/CP n.º 01, de 18/2/2002, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior.

A perspectiva de uma formação inicial voltada para a certificação desconsidera a história, as memórias, as experiências, os saberes e os sentidos que esses indivíduos produzem em suas relações e processos de formação com o mundo ao longo de sua trajetória de vida. De igual forma, a crença de que a formação inicial basta para que um indivíduo seja considerado “preparado” é contrária a uma concepção de formação como um processo dinâmico que se constrói e se amplia numa trajetória alimentada continuamente pelo ser e pelo fazer humanos.

Mello (2000) refere-se à formação inicial como apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, o que subjaz a ideia de que tal formação precise articular outras dimensões da formação do sujeito e que, no sentido de uma reflexão de abordagem crítica, considere todo o seu processo de vida e subjetivação.

Nesse sentido, encontramos, nas categorias de análise dos teóricos Nóvoa, Tardif e Freire, a convergência de ideias que consideraram que a formação ocorre no sujeito, pelo sujeito e com o sujeito e que esta antecede a toda e qualquer prática intencional e sistematizada de formação. O conceito de formação inclui, para esses autores, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta, ante outras concepções eminentemente técnicas.

4.1.2.1 A dimensão política da formação enquanto ação intencional, crítica e comprometida com a emancipação social

[...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2011).

Freire (1996) apresenta e problematiza saberes que considera indispensáveis à formação e à prática docente. Articulado a esses saberes, discute temas como a ética, a autonomia, a esperança e a responsabilidade dos educadores para com a formação dos discentes. Chamamos a atenção para a importância da dimensão técnico-científica e da rigorosidade metódica na formação e no trabalho dos professores. No entanto, lembra que esse processo não pode ocorrer fora de uma dimensão estética, o que chama de “boniteza” necessária à prática educativa.

Para Freire, a formação e o fazer educativo devem proporcionar a autonomia de ser e de saber do educando valorizando e respeitando o seu conhecimento prévio, sua curiosidade, inquietude e linguagem, visto ser o aluno um sujeito social e histórico em construção. Consciente de sua condição de inacabamento, o homem precisa estar engajado na busca pelo ser mais, comprometido com um fazer que não se restrinja à escola, mas que se amplie para o contexto social, político, econômico e cultural de seu entorno.

Para Freire, mais que um intelectual, o professor deve ser capaz de provocar mudanças por meio de uma ação pensada, refletida, ao que ele chama práxis educativa. A formação, nesse sentido, deve contemplar não só os saberes a serem transmitidos e os métodos pedagógicos mas também, principalmente, a dimensão política do ser professor e do compromisso que este deve ter para com as causas que permeiam o contexto de sua atuação.

Dessa maneira, é fundamental que educandos e educadores compreendam a historicidade do conhecimento e que se reconheçam na história como seres de possibilidade de ação/intervenção/mudança no mundo. Daí a importância de conhecer o que historicamente foi construído pelo homem em suas gerações anteriores. Tais conhecimentos, a que a escola denomina de conteúdos, não são verdades absolutas, mas uma dada produção a partir de um determinado ponto de vista.

Freire entende que tanto o educador como o educando são sujeitos históricos que, mesmo condicionados³⁸ às influências de seu meio, possuem um imenso arsenal de luta e superação dentro da própria cultura. Ele acredita na escola como espaço de possibilidade para que esses sujeitos passem de um estado de consciência ingênua para um de consciência crítica.

No entanto, sua análise evidencia que essa passagem não acontece de forma “automática”. É necessário que haja a ação educativa, intencional, reflexiva e comprometida com a ética e com a formação de educandos autônomos, curiosos e criativos, capazes de ler para além dos textos que lhes são apresentados; capazes de ler o mundo³⁹.

Tal reflexão coloca o educador comprometido e ético ante uma das mais principais tarefas da educação, que é o trabalho pela descoberta do novo, ou seja, do ainda não existente. A eticidade requer ainda que a prática educativa, sendo uma prática humana, comunique/anuncie esse “novo”. Nisso está a centralidade do fazer docente que necessita criar, com base no universo do aluno e com ele, saberes que possuam sentido ao seu contexto e à sua condição. Freire critica a prática docente como reprodutora de conhecimentos e conclama a classe a uma prática que ele chama de “libertadora”.

A formação do professor, nesse sentido, não pode ocorrer de forma desvinculada ao seu compromisso com a educação. Para Freire (2011), não é possível ser professor sem a percepção cada vez melhor de que a prática docente não pode ser neutra, e afirma: “[...] minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 2011).

Freire destaca, ainda, que é necessário superar a dicotomia entre ensino x aprendizagem e ensinante x aprendente, imposta por uma concepção autoritária e fragmentada do processo formativo. Ele afirma que “[...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (p. 25). Nesse sentido, “[...] não há docência, sem discência”.

³⁸ Freire ressalta o fato de estarmos condicionados ao meio onde nos inserimos; no entanto, isso não significa que estamos determinados. Cada sujeito possui em si, e na coletividade, múltiplas possibilidades de ação/intervenção na História.

³⁹ Em seu livro “A importância do ato de ler”, Freire enfatiza que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra, ou seja, o conhecimento não pode ser tratado de forma isolada, descontextualizada, mas sempre articulado às condições e/ou circunstâncias em que foi produzido.

4.1.2.2 A dimensão pessoal e social da formação como ação coletiva e contínua

[...] Aqui estamos nós e a profissão e as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p. 17)

Os estudos de Nóvoa⁴⁰ (1992) assinalam que a maneira como o professor ensina está diretamente relacionada ao que ele é como pessoa em suas múltiplas dimensões, sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Tal perspectiva vai de encontro à ideia de professor como protagonista, autor e gestor de seus processos formativos e de saberes construídos durante a vivência da profissão numa formação atravessada por conhecimentos produzidos na vida, na instituição escolar e na sociedade como um todo.

Afirma que “[...] formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do saber” (p.129). O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponda, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa (NÓVOA, 1992, p. 135).

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação, Nóvoa (1997) tem posto ênfase em estudos tanto sobre a vida dos professores quanto sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. Para ele, a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser – a vida e as experiências, o passado – e um processo de ir sendo: os projetos e as ideias de futuro. A formação é, nesse sentido, uma conquista feita com ajuda dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Nessa perspectiva, ele afirma que ninguém forma ninguém. Cada um se forma a si próprio (NÓVOA, 2004).

Nóvoa (1988) adverte que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Assim, mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial por meio de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

⁴⁰ Vale ressaltar que as pesquisas de Nóvoa acerca da formação de professores vêm sendo construídas no contexto da educação de Portugal. No entanto, suas reflexões oferecem ampla sustentação para pensarmos a formação de professores no Brasil.

Considera o autor que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo, o autor supõe uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de “auto-formação”.

Essas reflexões têm motivado a pensar que a formação de professores, de forma muito mais ampla, constitui um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo* que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências, marcadas por fases e momentos em que diferentes fatores atuam, sejam sociais, políticos, pessoais, sejam familiares.

O termo “profissionalização” aparece com grande ênfase na obra desse autor, numa perspectiva de constituição da carreira, mediante uma proposta de trabalho coletivo. Para Nóvoa (1992), a profissionalização envolve dimensões que se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente e de um conjunto de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente, contribuindo, portanto, para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma.

A profissionalização passa, assim, por uma elevação do nível real de qualificação. Define-se em parte por características objetivas, mas também por uma identidade, uma forma de representar a profissão e suas responsabilidades, tendo, portanto, uma ética.

4.1.2.3 A dimensão teórico-prática da formação como ação intelectual e social mobilizadora de saberes

[...] A concepção do saber profissional tem repercussões diretas na identidade dos profissionais (TARDIF, 2012, p. 301).

Tardif (2012) relaciona o “ser” ao “saber fazer” exigido pela profissão, numa perspectiva teórica assinalada por ele como própria e compreende que não é possível separar a questão do saber dos professores das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores.

Com relação à formação, Tardif (2002) assinala que ela se faz como fruto do saber acadêmico, escolar, universitário, dos saberes adquiridos nos cursos, mas também dos saberes

intuitivos adquiridos em sala de aula, espaço por formação por excelência para o qual convergem reprodução e inovação.

A problemática da profissionalização do ofício de professor tem sido alvo de interesse de pesquisas em diversos países. Tardif (2012) discute os saberes que vêm alicerçando o trabalho e a formação dos professores, numa perspectiva teórica que concebe esses saberes de forma articulada às dimensões do ensino, do estudo e do trabalho realizado diariamente pelos professores.

De acordo com Tardif (2012), a questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente não pode ser tratada como uma categoria autônoma e separada do contexto social, político e histórico em que os professores se encontram mergulhados, e acrescenta:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2012, p. 11).

Tardif (2012) também enfatiza que os saberes profissionais se personificam nos professores como atores individuais empenhados numa prática. No entanto, é necessário superar a ideia de saber como “processos mentais” subjetivos e reduzidos à atividade cognitiva dos indivíduos.

Defende que esse saber é um saber social, partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. Desse ponto de vista, [...] “as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a uma situação coletiva de trabalho” (p. 12).

Além disso, a posse e a utilização desse saber repousam sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar a sua definição. Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o próprio saber profissional; ao contrário, esse saber que é produzido socialmente resulta de uma negociação entre diversos grupos. Apoiado em estudos anteriores de Nóvoa (1987) e junto a Lessard (1996), Tardif afirma que [...] “nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social” (p. 13).

Outras características apontadas por Tardif (2012) à condição social do saber dizem respeito às práticas que se manifestam por meio de relações complexas entre o professor e os seus alunos. A questão da temporalidade também é enfatizada por ele, considerando que os saberes a serem ensinados e a sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Desse ponto de vista,

[...] o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência cultural (TARDIF, 2012, p. 13-14).

Tardif (2012) ressalta, ainda, que esse saber é social por ser adquirido num contexto de socialização profissional, ou seja, ao longo de toda a sua carreira, na qual o professor progressivamente aprende a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

O conceito de saberes e de práticas, abordado por Freire, Nóvoa e Tardif, assim como o conceito de formação e de socialização profissional, mostra-se bastante apropriado para pensarmos o processo de formação inicial de professores, objeto central desta pesquisa.

Por meio da interlocução dos autores aqui discutidos, buscamos evidenciar alguns conceitos-chave associados à formação e à profissionalização docente no contexto de sua construção histórica, abarcados por valores de um estado que se faz presente desde a gênese dessa profissão, como uma instância reguladora, centralizadora e definidora de papéis.

Concordamos com a perspectiva de uma formação que não se faz com neutralidade, mas que se assume como prática intencional, movida por projetos que se concretizam em encontro com os demais sujeitos e suas múltiplas possibilidades.

No contexto da chamada “formação inicial”, entendemos ser imprescindível a discussão das bases do processo de profissionalização docente no percurso histórico da educação, bem como os valores e princípios que se fazem inerentes à constituição de uma docência que se constrói entre saberes e fazeres partilhados e compartilhados com o seu meio.

Visamos, com isso, enfatizar a importância da “leitura do mundo” (FREIRE, 2001) como prática humana (individual e coletiva) necessária para iluminar qualquer outra forma de reflexão, sistematização ou apropriação de um objeto de investigação.

4.2 O PROBLEMA E A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO

Muitas foram as vozes (organizadas ou não) de reivindicações, denúncias e tensões que convergiram para que a formação inicial de professores tivesse o seu lócus deslocado do ensino médio para o ensino superior, sobretudo nas/pelas universidades públicas.

No entanto, a educação superior no Brasil vem perpetuando historicamente um *status* de universidade para a elite. Dados do Inep (2009) revelam que apenas 14,4% da população de 18 a 24 anos se encontra matriculada em algum curso de nível superior e que apenas 10,6% da população, em geral, possui formação de ensino superior. Embora esses índices estejam, ainda, longe de uma situação desejada, é fato que houve um considerável crescimento da oferta de vagas e mesmo do ingresso de estudantes na educação superior, desde a promulgação da Lei 9.394/96.

4.2.1 O contexto histórico e político dos deslocamentos do lócus da formação inicial do professor

[...] Como nos tornamos professores? Que diferentes experiências vão forjando nossa vivência da docência como profissão? Como a decisão de permanecer na escola, agora não mais como alunos, mas como professores, constitui nossa vivência da profissão? (LOPES, apud SIMÕES; CORRÊA e MENDONÇA, 2011, p. 59).

Ao longo da história, as questões que tratam da formação docente se encontram diretamente relacionadas ao ingresso na carreira. De acordo Lopes, apud Simões, Corrêa e Mendonça (2011, p. 59), esse processo [...] “já experimentou uma diversidade de modalidades, muitas passando ao largo da exigência de uma formação específica para o ofício”. O autor cita ainda algumas dessas modalidades, fazendo referência a concursos, indicações, heranças de pais professores ou de professores até finalmente chegarmos à exigência de uma titulação mínima, acrescida de concurso.

Simões, Corrêa e Mendonça (2011) apontam que o surgimento dessa profissão, desde os primórdios da colonização portuguesa, traz uma forte presença do Estado e sua intencionalidade na perpetuação dos valores que lhe conferiam, à época, um *status* de poder e dominação. Desse modo, os registros e fontes que nos remetem à figura dos primeiros professores revelam a preponderância de um perfil que se constituiu sob a sustentação de valores que privilegiavam uma rígida formação intelectual, religiosa, moral e cívica a ser perseguida pelos professores e, de igual forma, transmitida aos seus estudantes.

Cardoso, apud Simões, Corrêa e Mendonça (2011), assinala que, mesmo no período das reformas pombalinas, momento em que o estado monárquico assume a responsabilidade para com uma educação de sua colônia como forma de atendimentos às expectativas de uma sociedade moderna e emergente, o processo para a admissão dos chamados “professores régios” não exigia nenhum comprovante que caracterizasse formação acadêmica, mas [...] “que demonstrasse os conhecimentos exigidos nos exames, como também provasse ser reconhecido na comunidade como bom cristão e pessoa de bons costumes” (p. 19).

A análise de Simião (2006) aponta a criação das escolas normais, em 1870, como um marco no processo da profissionalização docente, uma vez que aumentaram as exigências de formação para a entrada na carreira. Além disso, provocaram readequações curriculares e o surgimento das primeiras associações em torno dos interesses comuns à profissão. No entanto, o acesso a esses cursos era restrito às classes mais privilegiadas e ocorria de forma bastante desigual, uma vez que a organização deles ficava a cargo de cada estado.

Nesse contexto, verificamos que o processo de institucionalização da formação do docente ocorreu de forma lenta, diversa e tardia no Brasil, se considerarmos que a sua universalização, em termos quantitativos, até os dias de hoje, não foi alcançada. Entre rupturas e descontinuidades percebidas em meio às políticas e programas instituídos, chegamos ao fim do século XX com um quadro alarmante de professores atuando sem titulação para o magistério em nível médio, tendo que, num prazo de dez anos, desde 1996, dar conta da formação desses professores em nível superior.

Aliada a esse desafio, a exigência de uma sociedade multifacetada, com gigantescas disparidades econômicas e sociais e um novo reordenamento legal que traz para a escola a responsabilidade pela universalização da matrícula agregando a esta a tarefa de lidar com a complexidade que essa nova realidade lhe impõe.

Vicentini e Lugli (2009, p. 15) assinalam que, [...] “no caso brasileiro, a constituição do magistério deve ser entendida no âmbito da difusão, entre nós, do modelo escolar de educação”. Tal afirmação nos leva a reconhecer que, embora haja um lócus específico para a formação do professor, não se pode negar que as instituições escolares, por meio de sua organização, seus agentes e práticas cotidianas também se revelam como espaços formativos aos professores.

No compêndio das pesquisas que tratam da profissão docente, na contemporaneidade, encontramos importantes contribuições feitas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC, os quais culminaram em diversas publicações, entre as quais o Dicionário intitulado “Trabalho, profissão e condição docente”. Nesse trabalho, Aguiar (2010) destaca que

[...] o sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes: uma que visualiza a formação de professores como profissionais competentes para o mercado de trabalho; outra que situa a formação de docentes como educadores com sólida preparação cultural, científica e política e não apenas profissional. Para essa última posição, têm convergido as entidades acadêmicas da área que pugnam por uma educação emancipadora (AGUILAR, 2010, CD-ROM).

Na continuidade de sua reflexão, a mesma autora apresenta-nos quanto se vem acentuando o debate acerca do lócus e o nível em que se situa essa formação, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, que, em seu art. 87, § 4.º, dispõe que, “até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Tais mudanças vêm ocorrendo de forma acelerada quando deparamos os números referentes à expansão da oferta de vagas e de ingressos para essa proposta de formação, tanto no setor público quanto no privado, especialmente os que vêm sendo disseminados por meio da modalidade de educação aberta e a distância.

Kuenzer (1998) chama-nos a atenção para a necessidade de pensar os novos desafios postos às instituições de ensino. Segunda ela, esses desafios compreendem a formação de um educador crítico que saiba responder aos questionamentos contemporâneos da realidade em que está inserido e continua sua análise advertindo que é necessário, ainda, que esse educador

possa desenvolver, ao longo de sua formação, competências para produzir conhecimento, dentro do compromisso político e ético.

Disso decorre que é preciso repensar as formas como historicamente vêm sendo formados os professores para a escola de educação básica. O contexto de mudanças na organização social, política, econômica e cultural traz novos desafios e novas configurações ao campo de atuação dos educadores.

Ao analisar a atual política de formação de professores, Freitas (2007) pontua o caráter de subordinação dos modelos de expansão do ensino superior no Brasil, em “cursos reduzidos”, conforme recomendação dos organismos internacionais. No âmbito da formação, destaca a criação dos Institutos Superiores de Educação e a diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais, superiores, de pedagogia, de licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância – com foco no atendimento à crescente demanda pela formação superior.

Por meio de severas críticas, a autora chama-nos a atenção para a expansão desenfreada dos cursos normais superiores e de Pedagogia, principalmente em instituições da rede privada, e afirma que tal cenário existe em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período, citando a institucionalização da formação superior em programas de EAD, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias como o centro da política de formação em serviço.

De fato, a criação do Programa Pró-Licenciatura em 2005 e da UAB pelo Decreto n.º 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

No entanto, mesmo considerando que há contradições, Freitas (2007) considera que tal política trouxe um avanço na medida em que “rompe” com os cursos de curta duração e de caráter mercadológico que perduraram até bem pouco no país.

Nesse sentido, compreendemos uma grande ênfase dessa autora no prestígio da universidade pública brasileira como instância capaz de formar o professor por meio de um ensino que não se dissocia das práticas de pesquisa e extensão.

Outro importante ponto a ser destacado nesse contexto de reordenamento legal é a redefinição da estrutura da Capes, uma agência de elevado reconhecimento na tradição pela regulação do

ensino de pós-graduação no país que, desde 2008, assume também a responsabilidade pela coordenação da formação (inicial e continuada) dos professores para a educação básica.

Com isso, vimos que a intenção de transformar a universidade pública brasileira como principal lócus de formação de professores, posta pela LDB n.º 9.934/96, vem-se consolidando por meio das ações e das políticas públicas governamentais, num cenário de muitas tensões.

No que tange à sua articulação com a modalidade EAD, as críticas e suspeições, fortemente anunciadas no início, parecem vir ganhando novas perspectivas, num debate que acena sua consolidação e crescente melhoria relativamente a investimentos e pesquisas.

Dessa maneira, entendemos que a compreensão do ser e dos saberes que vêm constituindo o exercício da docência nos cursos de licenciatura a distância, como quer a nossa pesquisa, requer uma análise de cunho histórico e social.

4.2.2 Os propósitos da pesquisa

Impulsionadas por este cenário, diversas estratégias de expansão vêm sendo empreendidas no campo das políticas públicas governamentais. A EAD ganha força, nesse sentido, aliando-se às múltiplas possibilidades de interação ofertadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Oliveira (2012, p. 12), em estudos que tratam dessa temática na transição paradigmática, revela:

[...] O dinamismo, caracterizado também pela crescente evolução da informação e da tecnologia, provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito da Educação. São perplexidades e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendam às necessidades dos novos tempos e cenários.

Na continuidade de sua reflexão, a autora afirma, ainda, que esse processo

[...] revela que, ao mesmo tempo em que há um alargamento tecnológico, ele não exige tecnicistas; ao contrário, reivindica uma formação abrangente que permita ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se entrecruzam, de lê-la, reconhecê-la e interpretá-la (p. 12).

No campo das políticas de expansão da formação universitária, a EAD é vista com grande entusiasmo pelas instâncias governamentais. No entanto, as primeiras práticas de EAD, articuladas à formação inicial de professores, no Brasil, vêm sendo fortemente criticadas por representantes de entidades que discutem essa temática, nos espaços direcionados ao debate e ao fomento de pesquisas educacionais.

De acordo com Freitas (2007), a forma como vêm sendo encaminhadas as políticas de formação inicial no Brasil, nos últimos anos, tornará ainda mais profundo o quadro da desprofissionalização, em decorrência da flexibilização e do aligeiramento da formação. Evidencia-se, segunda essa mesma autora,

[...] um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilite os jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública (p. 5).

Diante desse quadro de tensões e incertezas, focamos nosso interesse em investigar:

- Como os estudantes egressos dos cursos de formação inicial da Ufes, por meio da modalidade EAD, foram/vêm se constituindo para o exercício da docência?
- Como se deu a articulação dos saberes necessários à profissão em meio aos novos espaços formativos vivenciados?
- Que sentidos esses sujeitos atribuem às trajetórias de formação construídas ao longo desse processo?

A formação de professores, dentro de uma perspectiva emancipatória, requer a articulação de saberes e práticas que ultrapassem a dimensão puramente técnica e/ou instrumental. Freire (1996) chama-nos a atenção para a importância da dimensão técnico-científica e da rigorosidade metódica na formação e no trabalho dos professores. Porém, ele considera que essa dimensão não pode estar dissociada das dimensões afetivas, sociais, políticas e culturais do ser e do saber docente.

Ainda na perspectiva de Freire (1996, p. 32), entendemos que a prática educativa é inegavelmente uma prática humana e como tal exige uma responsabilidade ética. O conceito de formar, segundo esse autor, significa muito mais do que educar. Significa

[...] transitar junto com o aluno de um estado de consciência ingênua para uma consciência crítica, que não diferem em sua essência, mas em sua

complexidade, pois enquanto a primeira se baseia apenas na experiência cotidiana, a segunda é dotada do rigor metódico e do criticismo.

Cabe-nos indagar, portanto, que práticas estão sendo produzidas e quais sentidos vêm sendo atribuídos pelos atores envolvidos nesse processo de formação. Nesta pesquisa, em especial, referimos à rede de profissionais que vêm sendo formados nos cursos de Licenciatura EAD da Ufes, no âmbito do Sistema UAB.

Para Giroux (1997, p. 9), a história é uma possibilidade, ou seja, o amanhã não é algo que necessariamente vai acontecer. A história como possibilidade reconhece o papel inquestionável da subjetividade no processo de conhecer. Pensar a formação do professor pela ótica do próprio professor exige do pesquisador o conhecimento ou, ao menos, uma aproximação do seu “ponto de vista” (BOFF, 2008). Desse modo, acreditamos que sejam necessários a pesquisa, o confronto, o debate e a reflexão.

A EAD como discurso político pode ser entendida como instrumento de massificação e precarização do docente e da própria formação. Tal ideia se deve principalmente pelo fato de que ela vem sendo utilizada nas últimas décadas, articulada a programas de formação/capacitação/treinamento da mão de obra necessária à lógica neoliberal, focada no desenvolvimento econômico do país.

No entanto, se analisarmos os discursos daqueles que de fato a praticam, descobriremos, também como discurso político, outras possibilidades e sentidos. Em Oliveira (2012, p. 34) encontramos uma afirmação que nos ajuda a ampliar tal discussão, quando diz que

[...] a EAD interessa a muitos. Ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo o país; às universidades públicas, como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições privadas de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais; e, finalmente, aos fabricantes de softwares, que comemoram um novo mercado. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente os que trabalham e/ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, a EAD democratiza o acesso ao ensino superior, quebrando as barreiras geográficas.

Optamos, assim, por delinear o nosso estudo na perspectiva dos estudantes, buscando uma compreensão que se assume, teórica e metodologicamente, como crítica, com especial interesse às trajetórias e aos sentidos construídos com os/pelos sujeitos em formação.

4.3 O PLANEJAMENTO PARA IDA A CAMPO

O planejamento para ida a campo contemplou, além do cronograma de ações e da confecção dos instrumentos para coleta e produção de dados, o cuidado com a ambientação e a organização dos espaços a serem utilizados.

Definimos dois espaços para encontro e diálogo com os sujeitos. O primeiro foi o espaço físico do polo, local onde ocorreu a maior parte dos encontros presenciais de formação ao longo do curso de licenciatura concluído por eles. Com isso, objetivamos trazê-los de volta a esse espaço e, a partir dele, provocar novas reflexões e novos olhares acerca da trajetória formativa vivida.

O segundo espaço utilizado foi virtual. Escolhemos a plataforma *moodle*⁴¹, pelo mesmo motivo anterior, ou seja, foi nessa plataforma que os estudantes egressos, sujeitos de nossa pesquisa, desenvolveram seus estudos nos momentos denominados “a distância”.

Recorremos à direção do ne@ad/Ufes na tentativa de buscar um ambiente virtual institucional onde fosse possível a interação (síncrona e assíncrona) dos nove sujeitos, uma vez que eles eram oriundos de três diferentes cursos, cada qual com a própria plataforma.

Na falta de um espaço institucional comum, a opção possível era escolher uma das três plataformas. Decidimos, então, pela plataforma do curso de licenciatura em Artes Visuais – EAD, por termos previamente o conhecimento que esse curso já vinha desenvolvendo um trabalho de pesquisa e acompanhamento de seus alunos egressos. Depois de termos sido autorizados pela coordenação do referido curso, criamos uma sala específica para nossa pesquisa e alocamos ali os nossos nove sujeitos já selecionados, conforme mostraremos na sequência deste texto.

Em ambos os casos, os espaços já me eram familiares, pelo fato de neles já atuar na condição de gestora do Polo UAB de Itapemirim/ES, estrutura vinculada à hierarquia da Secretaria Municipal de Educação e vinculada, por meio de parceria, com o ne@ad/Ufes.

⁴¹ De acordo com Sabbatini (2007), o *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de *software* livre.

No entanto, fizemos questão de estabelecer um contato específico com essas duas instituições, para apresentação da pesquisa e da pesquisadora, e, assim, obtivemos as autorizações que foram firmadas por termo de consentimento e livre esclarecido, em conformidade com as diretrizes⁴² e protocolos do Comitê de Ética da Ufes. No momento de planejamento para ida a campo, optamos pela organização de um cronograma por semanas, que assim ficou definido:

| ATIVIDADE PERÍODO | SEMANA 01 03/11 a 09/11/13 | SEMANA 02 10/11 a 16/11/13 | SEMANA 03 17/11 a 23/11/13 | SEMANA 04 24/11 a 30/11/13 | SEMANA 05 01/12 a 07/12/13 | SEMANA 06 08/12 a 14/12/13 | SEMANA 07 15/12 a 21/12/13 |
|---|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Contatos institucionais para autorização da pesquisa | X | X | | | | |
| Convite e contato com os sujeitos participantes da pesquisa | | X | | | | | |
| Seleção/definição dos sujeitos participantes | | X | X | | | | |
| Aplicação de Questionário | | | X | | | | |
| Entrevista coletiva/momento presencial | | | X | | | | X |
| Mediação no fórum ⁴³ virtual temático | | | | X | X | X | |
| Pesquisa Documental | X | X | X | X | X | X | X |

Quadro 4 – Cronograma da etapa de planejamento para ida a campo, o qual contém as ações desenvolvidas, seguidas do período, organizado por semanas e com as respectivas datas.

Fonte: Diário de Campo da autora.

Na concretização do planejado, foram realizados, nas semanas 01 e 02, os contatos com as instituições responsáveis pelos espaços onde desenvolvemos nossa coleta e produção de dados: a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Educação Aberta e a Distância, para apresentação e autorização da pesquisa.

Na semana 02, também demos início ao contato e convite (por *e-mail* e telefone) aos estudantes egressos dos cursos de licenciatura da Ufes, ofertados no âmbito da UAB, no Polo UAB de Itapemirim. O envio foi feito aos 35 alunos (100%) que concluíram os respectivos cursos até 2013, dos quais dezenove do curso de Artes Visuais, oito do curso de Física e oito do curso de Química.

⁴² As diretrizes do Comitê de Ética da Ufes estão ancoradas na Resolução n.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

⁴³ O conceito de fórum será apresentado na sequência do texto.

Somente na semana 03, conseguimos definir o grupo. O processo de seleção/definição dos sujeitos participantes da pesquisa foi um pouco mais complexo que o previsto, pois, além de contar com o interesse em participar, era necessário conciliar a disponibilidade de data e horários, visto que a metodologia exigiria momentos de interação presencial e coletiva.

Ainda na semana 03, realizamos o nosso encontro presencial coletivo. Ressaltamos que esse foi um dos mais importantes momentos para nossa pesquisa, uma vez que pudemos, em contato direto com os sujeitos, perceber quão significativo foi o processo vivido e quanto eles desejavam mostrar o que isso representou para eles.

O encontro foi realizado no Polo, em 28/11/2013, em uma sala ambientada especialmente para a ação a ser devolvida. Montamos um estúdio e, com a permissão de todos, filmamos todo o processo, que teve duração de três horas, com um pequeno intervalo para descanso e lanche. A seguir, apresentamos o planejamento das ações executadas nesse momento:

| PLANEJAMENTO DO ENCONTRO PRESENCIAL COLETIVO |
|--|
| 1.º momento (18h–18h30) – Acolhida e entrega de pasta com questionário impresso e informações sobre a pesquisa. |
| 2.º momento (18h30–18h45) – Apresentação da pesquisa, das etapas e da dinâmica para coleta/produção de dados. |
| 3.º momento (18h45–19h30) – Aplicação do questionário. |
| 4.º momento (19h30–19h45) – Intervalo |
| 4.º momento (19h45–20h45) – Entrevista coletiva/debate temático (questões anexas). |
| 5.º momento (20h45–21h) – Orientações para acesso ao fórum virtual da pesquisa, na plataforma Moodle. |

Quadro 5 – Roteiro utilizado durante o encontro presencial/coletivo, realizado em 28/11/2013, no Polo UAB de Itapemirim/ES.

Fonte: Diário de Campo da autora.

Durante as semanas 04, 05 e 06, nossos encontros ocorreram de forma virtual. Criamos um fórum temático para cada uma das semanas, como forma de continuidade e aprofundamento das reflexões iniciadas no momento presencial. A principal ideia era promover um diálogo com eles e entre eles que trouxesse ao nosso objeto memórias acerca da trajetória de formação ao magistério: antes, ao longo e depois da conclusão das licenciaturas cursadas no polo.

E, finalmente, na semana 06, intensificamos a pesquisa com alguns documentos que já vinham sendo levantados desde a semana 01. A utilização desses dados, porém, serviram apenas para subsidiar algumas análises e corroborar informações obtidas durante a pesquisa.

4.4 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Durante a etapa de coleta e produção de dados, utilizamos três principais instrumentos:

- 1 – um questionário semiestruturado para resposta individual, com leitura orientada pelo pesquisador;
- 2 – uma entrevista coletiva com temas predefinidos para um debate aberto e provocativo, sob a mediação da pesquisadora;
- 3 – um fórum virtual temático, em uma sala criada, no AVA, para fins específicos da investigação, também com temas predefinidos e sob a mediação da pesquisadora.

Subsidiariamente, também nos utilizamos de fontes documentais, como os projetos pedagógicos dos cursos, os relatórios da direção pedagógica do ne@ad/UFES e documentos normativos em vigor.

Vale ressaltar que o diário de campo, produzido pela autora, constituiu-se em uma rica fonte de dados e registros sistematizados ao longo de toda a pesquisa.

4.4.1 O questionário

O questionário foi elaborado de forma mais estruturada, com o objetivo principal de levantar dados relacionados ao perfil dos sujeitos. As questões foram dispostas em quatro blocos:

- Bloco I – com dados voltados à identificação;
- Bloco II – com dados voltados à formação;
- Bloco III – com dados voltados à atuação profissional; e
- Bloco IV – com dados voltados à licenciatura cursada no polo, à modalidade EAD e aos espaços formativos vividos ao longo desse processo.

Marconi e Lakatos (2002) ressaltam que o índice de devolução de questionários é, em geral, baixo. Dessa forma, faz-se necessário que haja um contato prévio do pesquisador e que este se utilize de estratégias que despertem o interesse do receptor, enfocando o objetivo e a relevância da pesquisa ao campo pretendido.

Responderam ao instrumento de forma individual, mas como forma de otimizar o tempo e garantir que todos respondessem, optamos por aplicá-lo com o grupo reunido. Todas as questões foram lidas e as dúvidas sobre os enunciados eram esclarecidas à medida que iam sendo apresentadas. Obtivemos, dessa forma, a devolução de 100% dos questionários.

4.4.2 A entrevista coletiva

A entrevista é uma importante técnica a ser utilizada num estudo de caso, especialmente quando se pretende obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram (Gil, 2009).

Utilizamos, neste estudo, a entrevista semiestruturada, com definição de um roteiro prévio, porém com perguntas abertas e realizadas em contato direto com os sujeitos entrevistados. O grande diferencial, contudo, foi a sua realização de forma coletiva, o que acabou por transformá-la em um momento de debate e reflexão. Como forma de organização e motivação, utilizamos a seguinte dinâmica de entrevista:

| ROTEIRO/DINÂMICA – ENTREVISTA COLETIVA |
|--|
| 1 - Serão dispostos nove envelopes (cores variadas) em cima da mesa, numerados de 01 a 09. |
| 2 - Pede-se que cada participante retire um envelope, mas não o abra ainda. |
| 3 - A pesquisadora informa que, em cada um dos envelopes, há uma questão para debate, os quais estão numerados conforme a sequência em que deverão ser debatidos. |
| 4 - O participante com o envelope de n.º 01 abre e lê a questão e comenta. Após, os outros participantes também são convidados a comentar a questão. Sucessivamente, os demais participantes também vão abrindo os seus envelopes e dando continuidade à conversa. |
| 5 - Com base nos comentários feitos, a pesquisadora vai provocando novas participações. |
| 6 - Ao final, a pesquisadora explica que vai sintetizar os principais pontos discutidos em cada questão e postar no fórum da plataforma moodle para continuidade de reflexões e comentários. |

Quadro 6 – Roteiro da dinâmica utilizada no momento da entrevista coletiva, realizada em 28/11/2013, no Polo UAB de Itapemirim/ES.

Fonte: Diário de Campo da autora.

As questões foram elaboradas com o propósito de favorecer uma relação dialógica entre os sujeitos, quando o pesquisador, somando-se ao grupo, também interage e provoca, com base em cada manifestação, novas reflexões ao grupo.

A opção pela entrevista coletiva e não individual ocorreu exatamente por entendermos que, ao pronunciarem o seu mundo e a sua trajetória, os sujeitos se reconhecem como autores de uma história que não se faz só. Freire argumenta:

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 2005, p. 192, grifos do autor).

A cada nova questão, os sujeitos eram provocados a pensar suas trajetórias de formação e, para além dos espaços instituídos ao longo dos cursos, cada qual trazia ao debate elementos até então desconhecidos, que se configuraram como importantes atalhos à compreensão do fenômeno em estudo.

| QUESTÕES PARA O DEBATE |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 01 – Principal motivo que o levou à inscrição e conclusão de um curso de licenciatura, pela Ufes, na modalidade EAD. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 02 – Relevância do curso para sua formação política e para a construção da sua identidade profissional docente. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 03 – Maiores dificuldades ou conflitos vividos ao longo do percurso de formação. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 04 – Papel da orientação acadêmica do curso (mediadores): professores especialistas, tutores a distância e tutores presenciais. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 05 – Relação de pertencimento aos espaços formativos: universidade, polo de apoio presencial e escolas onde realizaram os estágios supervisionados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 06 – Articulação entre os saberes da experiência e os conteúdos técnicos e/ou teóricos ao longo do curso. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 07 – Participação em atividades de pesquisa e de extensão durante o curso. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 08 – Momento do curso em que você sentiu estar “preparado” para atuar como professor licenciado na área cursada. |
| <ul style="list-style-type: none"> • QUESTÃO 09 – Principal desafio enfrentado com relação à atuação profissional, depois de ter concluído o curso. |

Quadro 7 – Questões distribuídas aos sujeitos para realização da entrevista coletiva.

Fonte: Diário de Campo da autora.

Ressaltamos que a entrevista foi filmada, com o consentimento dos entrevistados e, após a sua transcrição, representou uma das mais importantes fontes para compor as análises e conclusões que serão, mais à frente, sistematizadas e comunicadas.

4.4.3 O fórum virtual temático

O fórum virtual temático foi o terceiro instrumento utilizado para coleta/produção dos dados de nossa pesquisa. De acordo com Oliveira (2004), no papel de ferramenta inserida no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem, o fórum pode ser visto como um elemento assíncrono de envio de mensagens em rede, destinadas, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso delas, cujos “direitos” são definidos por um organizador, participante ou não das interações promovidas.

Conforme já mencionado, fomos autorizados pela coordenação do curso de licenciatura em Artes Visuais – EAD da Ufes a criar, no ambiente virtual de aprendizagem – AVA desse curso, uma sala específica para interação com os nossos sujeitos.

A escolha deste instrumento ocorreu por dois principais motivos: o primeiro, por permitir a flexibilidade de interação entre a pesquisadora e os sujeitos (e também entre estes) sem a necessidade de estarem todos juntos num mesmo espaço físico e horário; o segundo, por ser um espaço “familiar” aos alunos, uma vez que todos os cursos da Ufes, na modalidade EAD, utilizam-se desse recurso para a criação de seus ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs.

Os AVAs dos cursos da Ufes são desenvolvidos na plataforma Moodle. De acordo com Sabbatini (2007), o Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. O termo é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos) que vem sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades e sob a filosofia GNU de *software* livre.

De acordo com esse mesmo autor, a filosofia educacional sobre a qual se baseia o Moodle é

[...] a do construcionismo, que afirma que o conhecimento é construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir de

livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução. Deste ponto de vista os cursos desenvolvidos no Moodle são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor. O professor ajuda o aluno a construir este conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente publicar e transmitir este conhecimento. Por esta razão, o Moodle dá uma grande ênfase nas ferramentas de interação entre os protagonistas e participantes de um curso (SABBATINI, 2007, p. 2).

Nesse sentido, podemos afirmar que nossos sujeitos não foram meros respondentes, mas coautores de um processo formativo e reflexivo, construído com a pesquisadora. O fórum temático possui um caráter colaborativo e se apoia no compartilhamento de papéis entre os participantes. O modelo de interação proposto é multidirecional, o que significa dizer que não há uma hierarquia nas relações, pois todos podem tanto perguntar quanto responder.

A sala criada foi denominada FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – FIP. Dentro dela, construímos três principais fóruns:

4.4.3.1 Fórum de notícias

Espaço utilizado para postar informes sobre datas, prazos e outros avisos que se fizerem necessários ao longo das três semanas de interação. Este fórum não pressupõe interação e, por esse motivo, apenas o mediador possui acesso para postagens.

4.4.3.2 Fórum principal de atividades

Diferentemente dos dois primeiros fóruns, que funcionam como espaço de suporte ao grupo, o fórum principal de atividades possui o objetivo de trabalhar as questões de discussão da atividade proposta que, no nosso caso, era a pesquisa. Denominamos este fórum com o mesmo título de nossa pesquisa: “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica na Modalidade de Educação a Distância: um Estudo na Universidade Federal do Espírito Santo”.

4.4.3.3 Fórum tira-dúvidas

Espaço utilizado para postar dúvidas acerca da pesquisa ou de qualquer uma das questões do fórum principal de atividades. Neste fórum, os sujeitos podem esclarecer suas dúvidas diretamente com a pesquisadora, inclusive sobre problemas de acesso ou dificuldade de utilização da ferramenta.

Definimos três semanas sequenciais em nosso cronograma para o desenvolvimento deste fórum. Desse modo, ele foi subdividido em três, sendo um para cada semana:

- SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL I
- SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL II
- SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL III.

Fizemos um texto de apresentação no intuito de melhor situar os sujeitos com relação à dinâmica de planejamento das três semanas. Estabelecemos, com isso, data e horário para início e término de cada uma das semanas. No entanto, deixamos claro que, a qualquer momento, eles poderiam rever e/ou reescrever seus textos. O texto a seguir foi postado na plataforma, dando início às atividades de nosso momento virtual:

Prezados participantes,

Sejam bem-vindos ao nosso fórum de debates, que terá início hoje (28/11/2013) e se encerrará no dia 18/12/2013).

A presente pesquisa, intitulada: "Formação Inicial de Professores para a Educação Básica na Modalidade a Distância: Um Estudo na Universidade Federal do Espírito Santo" está sendo desenvolvida por mim, no Curso de Mestrado em Educação do PPGE/Ufes, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim. Pretende investigar, dentro de uma perspectiva crítica, o processo de formação/profissionalização docente dos alunos egressos dos Cursos de Licenciatura, modalidade EAD da Ufes, ofertados no Polo UAB de Itapemirim/ES, no período de 2008 a 2013.

Estamos realizando, nesta data (28/11/2013) nosso primeiro contato coletivo virtual. Com base na apresentação e discussões iniciadas no momento presencial, vocês serão convidados a repensar e debater temas relacionados à própria formação, interagindo com os colegas e até mesmo provocando outras questões pertinentes.

Sua participação é fundamental para que possamos melhor conhecer os sentidos produzidos e os modos como essa formação ocorreu, a partir do ponto de vista dos sujeitos que viveram o cotidiano do Curso como alunos.

- Na 1.^a semana (28/11 a 04/12/3013) – Abordaremos questões relacionadas aos saberes e experiências construídos antes da entrada no curso e os modos como esses saberes e experiências foram ressignificados ou não, em meio aos conteúdos e práticas propostas;

- Na 2.^a semana (05/12 a 11/12/2013) – Trataremos dos saberes e experiências que vocês acreditam terem sido adquiridos e/ou construídos por meio do curso, ou seja, o que de novo e relevante o curso trouxe à sua formação;

- Na 3.^a semana (12/12 a 18/12/2013) – Discutiremos a mobilização dos saberes adquiridos e/ou construídos por vocês (antes ou durante o Curso), atuando como professores, na escola de educação básica.

Estarei presente todos os dias, mediando as discussões do fórum e cuidando para que não percamos o nosso foco principal. Qualquer dúvida, utilizem o fórum de tira-dúvidas ou me enviem diretamente por e-mail.

Vamos começar?

Sintam-se à vontade!

Grande abraço e muito obrigada pela disponibilidade de vocês!

Silvana Batista Sales Pereira.
Pesquisadora responsável.

Quadro 8 – Texto de apresentação postado na plataforma, dando início ao fórum principal de atividades.
Fonte: Sala virtual criada pela autora (Plataforma Moodle).

Ressaltamos que o último encontro presencial e coletivo, previsto para o dia 19/12/2013, não foi realizado em virtude da impossibilidade de todos os sujeitos estarem presentes. Dessa maneira, acordamos que, caso fosse necessário, marcaríamos uma nova data após o período de férias, o que acabou não ocorrendo, uma vez que os dados produzidos até então se mostraram suficientes à nossa análise.

4.4.4 As fontes documentais

De acordo com Gil (2009), a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso, especialmente para corroborar os resultados obtidos mediante outros procedimentos.

Marconi e Lakatos (2002, p. 62) afirmam que [...] “toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregados”. Além disso, a pesquisa documental possibilita o recolhimento de informações prévias sobre o campo de interesse, evita duplicações, sugere hipóteses e orienta para outras fontes de coleta.

Assim, buscamos verificar também os documentos que deram origem à oferta dos cursos e a fundamentaram, como o projeto pedagógico, os relatórios de tutoria e gestão, além de outros arquivos que nos foram disponibilizados pelo ne@ad/Ufes e pelo Polo UAB de Itapemirim/ES, os quais registram experiências construídas em meio aos processos formativos vividos nos cursos.

Ressaltamos que a “visita” a esses documentos ocorreu ao longo de todo o processo da pesquisa, muitos dos quais já conhecidos e, inclusive, utilizados na fase de construção e problematização do objeto, na caracterização dos espaços percorridos e na pesquisa bibliográfica realizada para a revisão de literatura.

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme vimos no capítulo 3 e no Quadro 1, em 2008 1.136 estudantes ingressaram nos três cursos de licenciatura EAD ofertados pela Ufes, no âmbito da UAB, dispersos pelos 24⁴⁴ polos do estado, dos quais 507 concluíram os respectivos cursos entre 2012 e 2013.

4.5.1 O processo de escolha/seleção

Para fins de realização desta pesquisa, elegemos um grupo representativo de estudantes, desses três cursos, no Polo UAB de Itapemirim/ES. A escolha desse polo, em detrimento dos demais, fez-se em virtude da relação de pertencimento da pesquisadora e do seu envolvimento, como gestora deste espaço, durante a trajetória de formação dos estudantes em questão.

No Polo UAB de Itapemirim/ES, foi matriculado, em 2008, um total de 90 estudantes, dos quais 30 em cada um dos três cursos. Ao final de 2013, tínhamos um quantitativo de 34 estudantes concluintes, dos quais 19 do curso de Artes Visuais, oito do curso de Física e sete do curso de Química.

⁴⁴ Os polos de Castelo e Vitória não ofertaram os cursos de licenciatura EAD da Ufes, no âmbito da UAB.

Para que pudéssemos compreender o fenômeno em estudo, optamos por convidar todo o universo de alunos egressos. Anexa ao convite, encaminhamos uma carta formal de apresentação da pesquisa e da pesquisadora, bem como um cronograma preestabelecido com as etapas da pesquisa. Dentro do prazo previsto, que foi de uma semana, tivemos a resposta de sete estudantes interessados e disponíveis, dos quais dois do curso de Física, um do curso de Química e quatro do curso de Artes Visuais.

Tendo em vista que pretendíamos alcançar um quantitativo de três estudantes de cada curso, foi necessário fazer contato, por meio de telefone e redes sociais, com os que não haviam respondido. Com essa tentativa, conseguimos completar o quantitativo para os cursos de Química e de Física. Já para o curso de Artes Visuais, foi necessário realizar um sorteio.

Além disso, foi necessário realizar vários ajustes no cronograma, a fim de que pudéssemos conciliar dias e horários em comum a todos os integrantes do grupo. A principal dificuldade percebida ao longo desse processo foi exatamente essa, mas mantivemos a metodologia, visto que seria imprescindível, em nosso entender, um primeiro contato com o grupo, presencial e coletivamente.

Dessa forma, o processo de escolha/seleção dos sujeitos participantes de nossa pesquisa ocorreu por adesão e isso se confirmou na medida em que pudemos contar com a presença física e virtual deles em todos os momentos dedicados à coleta/produção de dados. Após o aceite, procedemos ao protocolo formal por meio da assinatura dos “termos de livre consentimento e esclarecido”, em conformidade com as diretrizes⁴⁵ do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes.

4.5.2 O perfil dos sujeitos

No intuito de preservar a identidade dos nossos sujeitos, utilizamos, ao longo desta pesquisa, as seguintes letras e números para denominá-los:

- A1, A2 e A3: para os egressos do curso de licenciatura em Artes Visuais;
- F1, F2 e F3: para os egressos do curso de licenciatura em Física;

⁴⁵ As diretrizes do Comitê de Ética da Ufes estão ancoradas na Resolução n.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

- Q1, Q2 e Q3: para os egressos do curso de licenciatura em Química.

Com base nos dados coletados por meio do questionário, foi possível verificar que se trata de um grupo bastante heterogêneo quanto à idade, formação e experiência com o magistério. Essa diversidade mostrou-se bastante positiva e enriquecedora tanto ao momento do debate quanto ao momento das análises. No quadro a seguir, apresentamos a compilação de dados referentes aos sujeitos, os quais nos permitem maior aproximação de seus perfis:

| SUJEITO | IDADE | SEXO | COR/RAÇA/ETNIA | ESTADO CIVIL | FILHOS | NATURALIDADE ⁴⁶ | MUNICÍPIO/ESTADO DE RESIDÊNCIA |
|---------|-------|------|----------------|--------------|--------|----------------------------|--------------------------------|
| A1 | 73 | M | Branco | Casado | Sim | Rio Grande do Norte | Marataízes/ES |
| A2 | 51 | F | Branca | Viúva | Não | Rio de Janeiro | Marataízes/ES |
| A3 | 54 | F | Parda | Casada | Sim | Rio de Janeiro | Marataízes/ES |
| F1 | 60 | M | Branco | Casado | Sim | Guaçuí/ES | Cachoeiro de Itapemirim/ES |
| F2 | 28 | F | Branca | Casada | Não | Itapemirim/ES | Marataízes/ES |
| F3 | 25 | M | Branco | Solteiro | Não | Itapemirim/ES | Marataízes/ES |
| Q1 | 44 | M | Branco | Casado | Sim | Guaçuí/ES | Itapemirim/ES |
| Q2 | 23 | F | Não declarou | Solteira | Não | Cachoeiro de Itapemirim/ES | Itapemirim/ES |
| Q3 | 37 | F | Parda | Casada | Não | Itapemirim/ES | Marataízes/ES |

Quadro 9 – Dados relacionados à identificação dos sujeitos, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco I (Identificação).

Fonte: Diário de Campo da autora.

Com relação à idade, temos três sujeitos na faixa etária de 20 a 30 anos; um na faixa etária de 30 a 40 anos; um na faixa etária de 40 a 50 anos; e quatro na faixa etária acima de 50 anos. No gráfico a seguir, é possível visualizar essa dispersão:

⁴⁶ Os sujeitos identificados como A1, A2 e A3, informaram apenas o estado de origem.

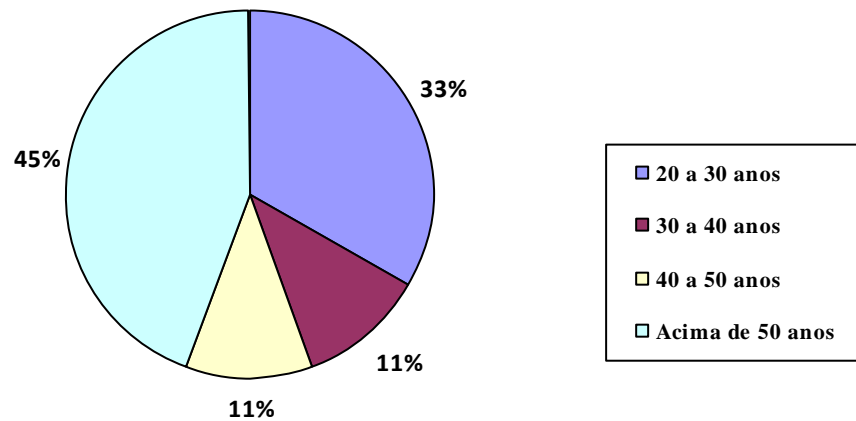


Gráfico 1 – Demonstrativo percentual da faixa etária dos sujeitos da pesquisa, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco I (Identificação).

Fonte: Diário de Campo da autora.

No Gráfico 1, observa-se que a maioria dos sujeitos que concluíram as respectivas graduações no polo está muito além da expectativa de idade para ingresso nesse nível de ensino no Brasil.⁴⁷

Outro dado que se faz relevante a este estudo é o fato de apenas dois, dentre os nove selecionados, residirem no município de Itapemirim. Embora não seja uma das questões elencadas para essa investigação, esse dado instiga-nos a pensar até que ponto os investimentos destinados pelo referido município se têm revestido em benefícios dos professores que atuam em seu território. No quadro a seguir, apresentamos uma compilação de dados que nos foram informados pelos sujeitos, relacionados à formação escolar deles na área do magistério:

| SUJEITO | ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO | CURSOU O MAGISTÉRIO (CURSO NORMAL)? | MAIOR TITULAÇÃO ANTES DESSE CURSO | CURSO SUPERIOR CONCLUÍDO ANTES DO INGRESSO NO POLO | PÓS-GRADUAÇÃO DEPOIS DE INICIAR ESSE CURSO |
|---------|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| A1 | 1964 | NÃO | Ensino médio | - | - |
| A2 | 1980 | SIM | Especialização | Letras e Turismo | - |
| A3 | 1984 | SIM | Especialização | Letras | - |
| F1 | 1971 | NÃO | Ensino médio | - | Ensino de Física e Matemática |
| F2 | 2003 | NÃO | Especialização | Matemática e | Gestão Educacional |

⁴⁷ Baseamo-nos na obrigatoriedade de escolarização das etapas da educação, instituída pela legislação brasileira, dos 6 aos 17 anos de idade.

| | | | | | |
|----|------|-----|--------------------------------------|---------------------|---|
| | | | | Pedagogia | Integrada e Mestrado em Matemática |
| F3 | 2005 | NÃO | Ensino médio | - | - |
| Q1 | 1988 | NÃO | Especialização na área de Engenharia | Engenharia Civil | Mestrado Profissional na área de Engenharia |
| Q2 | 2007 | NÃO | Ensino médio | - | - |
| Q3 | 1994 | NÃO | Especialização | Ciências Biológicas | Proeja |

Quadro 10 – Dados relacionados à formação dos sujeitos, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco II (Formação).

Fonte: Diário de Campo da autora.

Com relação à formação anterior, é possível afirmar, com base no quadro 10, que a maioria desses estudantes (55%) já havia concluído, pelo menos, uma graduação, antes de ingressar nos cursos do polo, entre os quais destacamos um egresso do curso de Química, com formação anterior em curso de Bacharelado em Engenharia Civil, o qual havia, no ensino médio, atuado como professor de Matemática sem curso de complementação pedagógica.

Os demais, embora também considerados leigos⁴⁸ nas disciplinas que ministravam, já haviam cursado licenciaturas em áreas afins, como Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

Entre os que cursaram sua primeira graduação no polo (45%), verificamos que dois ingressaram logo após a conclusão de seus estudos em nível médio; e dois concluíram tal etapa da educação básica há mais de 40 anos e só prosseguiram os estudos em nível superior por meio da oportunidade do polo.

No gráfico abaixo, é possível visualizar o quantitativo percentual de estudantes que cursaram sua primeira graduação no polo, bem como os que possuíam uma ou duas graduações concluídas anteriormente:

⁴⁸ De acordo com a Lei n.º 9.394/96, os professores em atuação de 5.ª a 8.ª séries ou no ensino médio que não concluíram o ensino superior em cursos de licenciatura correspondente à área lecionada são considerados leigos.

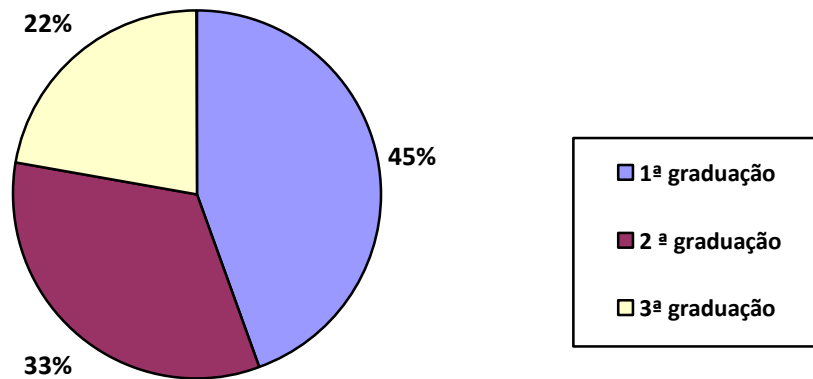


Gráfico 2 – Demonstrativo percentual do quantitativo de graduações concluídas pelos sujeitos da pesquisa, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco II (Formação).

Fonte: Diário de Campo da autora.

Ainda com relação à formação, verificamos que cinco entre os nove sujeitos também já possuíam titulação em nível de pós-graduação/especialização *lato sensu* quando ingressaram no polo, dois cursaram e concluíram o mestrado nas respectivas áreas de atuação, concomitantemente ao curso do polo.

No quadro a seguir, apresentamos dados relacionados à atuação profissional dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, na área do magistério, bem como ao grau de satisfação deles com essa atuação:

| SUJEITO | ATUOU COMO PROFESSOR ANTES DESSE CURSO? | 1.ª EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA LICENCIATURA CURSADA | ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL | GRAU DE SATISFAÇÃO: NÍVEL DE PREPARAÇÃO AO FORMAR-SE | ESTÁ ATUANDO NO MOMENTO? POR QUÊ? | GRAU DE SATISFAÇÃO: SE ATUA NA ÁREA DE FORMAÇÃO HOJE |
|---------|--|---|---|--|-----------------------------------|--|
| A1 | Não | Depois que concluiu o curso | Em outra área profissional | Despreparado | Desistiu de atuar na área | Muito insatisfeito |
| A2 | Sim – Ensino Fund. I e II e Ensino Médio – 23 anos | Antes de ingressar no curso | Como professor, na disciplina cursada e em outras | Preparado | Está atuando | Pouco satisfeito |
| A3 | Sim – Toda a Ed. Básica e Ed. Superior – 18 anos | Antes de ingressar no curso | Como professor na disciplina cursada e em outras | Preparado | Está atuando | Satisfeito |
| F1 | Sim – | Antes de | Como | Totalmente | Está atuando | Satisfeito |

| | | | | | | |
|----|---|-----------------------------|--|-------------------------|--|------------------|
| | Ensino Médio – 25 anos – Rede Privada | ingressar no curso | professor, na disciplina cursada | preparado | | |
| F2 | Sim – Ens. Fund. II e Médio – 1 ano | Depois que concluiu o curso | Como professor, na disciplina cursada e outras | Razoavelmente preparado | Está atuando | Pouco satisfeito |
| F3 | Não | Ainda não atuou | Como professor, em outra disciplina | Preparado | Não conseguiu vaga na área específica | Muito satisfeito |
| Q1 | Sim – Ensino Médio – Química e outras – 6 anos | Antes de ingressar no curso | Em outra área profissional | Preparado | Não – outra atividade oferece remuneração melhor | Não atua |
| Q2 | Não | Ainda não atuou | Não atua | Preparado | Não – não conseguiu vaga | Não atua |
| Q3 | Sim – Ensino Fund. II e Médio – outra disciplina – 3 anos | Ainda não atuou | Como professor, em outra disciplina | Razoavelmente preparado | Atua, porém, em outra disciplina | Pouco satisfeito |

Quadro 11 – Dados relacionados à atuação profissional dos sujeitos, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco III (Atuação Profissional).

Fonte: Diário de Campo da autora.

No que diz respeito às experiências no exercício do magistério, temos, entre os nove sujeitos respondentes da pesquisa, seis (67%) que atuavam como professores antes de iniciar sua formação no polo, dois (22%) que iniciaram logo após a colação de grau e uma (11%) que, até a data da entrevista, ainda não tinha atuado, mesmo já estando licenciada.

O gráfico adiante confirma e ilustra essa proporção:

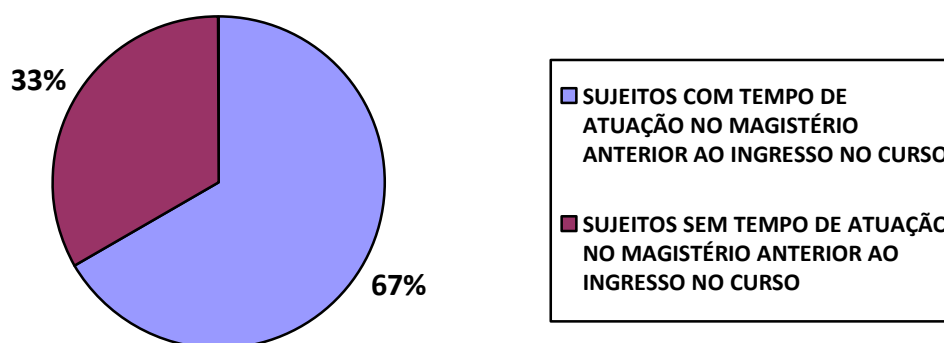


Gráfico 3 – Demonstrativo percentual do quantitativo de sujeitos com relação à experiência de magistério, antes de iniciar a formação no polo, obtido por meio do questionário aplicado - Bloco III (Atuação Profissional).
Fonte: Diário de Campo da autora.

Entre os que já vinham atuando, destacamos, com base no cruzamento entre os dados do Quadro 10 e Gráfico 2, um egresso do curso de Física, que, ao iniciar o referido curso, já lecionava como professor dessa disciplina 25 anos, sem nenhuma formação em nível superior ou em nível de ensino médio que o habilitasse ao magistério (antigo curso normal).

Os dados a seguir não estão diretamente relacionados ao perfil, mas revelam opiniões e experiências dos sujeitos com relação ao curso, ao polo, à instituição Ufes e à modalidade EAD e mostram-se bastante pertinentes uma vez que estamos tratando de trajetórias de formação ocorridas em espaços-tempos recentemente instituídos e, conforme já visualizamos no capítulo da revisão bibliográfica, ainda pouco conhecidos e investigados no âmbito da pesquisa acadêmico-científica:

| S U J E I T O | SOBRE O CURSO: PONTOS POSITIVOS | SOBRE O CURSO: PONTOS QUE PRECISAM MELHORAR | SOBRE A UFES: CONHECI- MENTO ANTERIOR AO CURSO | SOBRE A UFES: VISITAS AO LONGO DO CURSO | SOBRE A MODALIDADE EAD: |
|--|--|--|---|--|--|
| A l | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física do polo • Equipe de tutoria • Conteúdo teórico | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física e tecnológica do polo • Docentes da Ufes • Equipe de tutoria • Sistema de | Ainda não conhecia a Ufes | De 2 a 4 vezes | Já conhecia Sempre acreditou e acha que a EAD é o futuro da escola |

| | | | | | |
|--------|---|--|---|--|---|
| | | <p>comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • AVA • Webconferências • Material didático impresso • Conteúdo teórico • Conteúdo prático | | | |
| A 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física e tecnológica do polo • Docentes da Ufes • Equipe de tutoria • Sistema de comunicação - polo • Material didático impresso • Conteúdo teórico | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de comunicação - Ufes • Ava • Webconferências • Conteúdo prático | Conhecia como visitante | Nunca foi (não conseguiu dispensa do trabalho) | Já conhecia, mas de forma diferente |
| A 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física do polo • Docentes da Ufes • Equipe de tutoria • Material didático impresso | <ul style="list-style-type: none"> • Docentes da Ufes • Webconferências • Conteúdo prático | Conhecia Já participou de um processo seletivo | De 2 a 4 vezes | Já conhecia |
| F 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física do polo • Docentes da Ufes • Equipe de tutoria • Sistema de comunicação • AVA • Webconferências • Conteúdo teórico | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura tecnológica do polo • Biblioteca • Conteúdo prático • Tutoria a distância • Entrega do material didático impresso | Conhecia como visitante | Nunca foi (não conseguiu dispensa do colégio na única vez que a turma foi) | Sempre acreditou na EAD e comprovou suas expectativas |
| F 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Equipe de tutoria • Ava • Conteúdo teórico | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física e tecnológica do polo • Docentes da Ufes • Sistema de comunicação • Webconferências • Material didático impresso • Conteúdo prático • Biblioteca | Conhecia como visitante | 2 vezes | Esperava maior suporte da universidade e viu que a exigência recaí mais sobre o aluno |
| F 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Docentes da Ufes • Equipe de tutoria • Sistema de comunicação • Ava • Webconferências • Conteúdo teórico | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física e tecnológica do polo • Material didático impresso • Conteúdo prático • Sistema de comunicação/parceria | Conhecia como visitante | Nunca foi | Tinha dúvidas quanto à qualidade da aprendizagem Hoje isso mudou |
| Q 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física e tecnológica do polo • Docentes da Ufes | <ul style="list-style-type: none"> • Docentes da Ufes • Material didático impresso • Conteúdo teórico | Conhecia Já participou de um curso presencial na | Mais de 5 visitas ao longo do curso | Sentia-se inseguro Agora mudou |

| | | | | | |
|-----|---|--|---------------------------|--------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Equipe de tutoria de comunicação • AVA | <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo prático | Ufes | | |
| Q 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Equipe de tutoria • Webconferências | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física e tecnológica do polo • Docentes da Ufes • Equipe de tutoria • Sistema de comunicação • AVA • Webconferências • Material didático impresso • Conteúdo teórico • Conteúdo prático | Ainda não conhecia a Ufes | Mais de 05 visitas ao longo do curso | Achava que seria mais fácil Agora mudou |
| Q 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Equipe de tutoria • Webconferências | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física e tecnológica do polo • Docentes da Ufes • Equipe de tutoria • Sistema de comunicação • AVA • Webconferências • Material didático impresso • Conteúdo teórico • Conteúdo prático | Conhecia Como visitante | Mais de 5 visitas ao longo do curso | Não conhecia/concepção negativa Agora mudou |

Quadro 12 – Dados relacionados à opinião e experiências vividas pelos sujeitos com relação ao curso, ao polo, à Ufes e à modalidade EAD, obtidos por meio do questionário – Bloco IV (O Curso, a Modalidade e os Espaços Formativos).

Fonte: Diário de Campo da autora.

As respostas demonstram que, na maioria dos casos, houve uma mudança de percepção por parte dos sujeitos, com relação à formação vivida e aos espaços onde ocorreu essa formação. Destaca-se, sobretudo, uma grande maioria de estudantes que tiveram sua primeira experiência com a Ufes e com a EAD, por meio das licenciaturas cursadas no Polo UAB de Itapemirim/ES, o que confirma o caráter de democratização do acesso à universidade pública, preconizado pelo programa de interiorização da Ufes, bem como do Sistema UAB.

No capítulo a seguir, em que apresentamos nossas considerações e análises, tratamos mais detalhadamente essas questões, cruzando-as com as respostas obtidas por meio da entrevista e do fórum virtual da pesquisa.

5 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA DO BRASIL

A compreensão de um objeto de estudo e a apropriação do objeto da escrita pressupõe, de acordo com Fazenda (2002, p. 13), “uma exaustiva pesquisa anterior sobre o tema, que deve ser compreendido em seus vários aspectos. Somente depois disso, será possível comunicá-lo a outros”.

Diante desse pressuposto e na tentativa de situarmos nossa temática de pesquisa, voltamos o nosso olhar à área da produção científica em nosso país, de modo especial às temáticas da formação inicial de professores e da EAD, buscando compreender os caminhos percorridos por estudiosos, bem como os aspectos teóricos, conceituais e metodológicos que vêm sendo apresentados nos trabalhos acadêmicos, publicações e eventos.

Os estudos e investigações acerca da formação de professores vêm perseguindo, há décadas, um espaço próprio como campo de produção na/pela academia. Pereira (2013), inspirado no conceito de *campo*⁴⁹ desenvolvido por Bordieu (1983), define o campo de pesquisa sobre formação de professores como “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (p. 128). Ainda de acordo com Pereira (2005, apud ZEICHNER, 2005), esse campo de pesquisa é relativamente recente no mundo ocidental, pois,

[...] até o ano de 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente em ensino) não admitia seu *status* como linha de pesquisa. Em 1986, a publicação de uma revista especializada representou a consolidação dessa temática como campo de pesquisa (PEREIRA, 2013, p. 128).

No cenário brasileiro, esse mesmo autor destaca que, no Brasil, pesquisas sobre formação de professores foram sistematizadas por meio de estudos do tipo “estado da arte” ou do “estado do conhecimento”, desde 1982. Porém, boa parte da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil, principalmente aquela divulgada por meio de livros, capítulos de livros e artigos de periódicos, não necessariamente se baseia em resultados de pesquisa. No entanto, trata-se de estudos extremamente importantes, pois, além de organizarem a produção

⁴⁹ O conceito de campo, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, refere-se aos diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e por isso mesmo são irreduzíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos (BORDIEU, 1983b).

existente, revelam que, ao longo dos anos, ocorreram várias mudanças de enfoques temáticos, abordagens metodológicas e marcos conceituais.

De forma especial, consideramos importante destacar, nesta pesquisa, que, desde 1997, se vê, com maior ênfase, a utilização do termo “formação de educadores” ou “formação de profissionais da educação”, abrangendo outros profissionais que atuam com a atividade docente no espaço escolar.

Nesse sentido, conforme salienta Brzezinsky (2006), parece bastante esclarecedora a definição encontrada na Resolução CNE n.º 3, de 8/10/1997, que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e, em seu art. 2.º, identifica esses profissionais como aqueles que [...] “exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (BRZEZINSKY, 2006, p. 11).

Além disso, o próprio conceito de formação e de docência vem passando por uma série de mudanças em razão dos múltiplos enfoques e perspectivas de pesquisas na área. Estudos realizados pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em 2009, destacam que as transformações no campo político, econômico e social têm trazido às escolas novas e complexas demandas, as quais vêm exigindo dos profissionais que nelas atuam o exercício de funções para o qual não foram preparados ou mesmo contratados (OLIVEIRA, 2010).

Vimos, com isso, uma necessidade cada vez mais crescente de ampliar os enfoques de pesquisas sobre a formação de professores situada nos múltiplos contextos em que esta vem ocorrendo. Também é possível observar que os estudos acerca da formação de professores (inicial ou continuada) vêm apontando a necessidade de reconfiguração de seus currículos, com diferentes temáticas e um vasto volume de contribuições, tanto quantitativo quanto qualitativo.

Com relação à temática específica que buscamos aqui investigar – a formação inicial por meio da modalidade EAD –, constatamos tratar-se de um objeto de investigação bastante recente e focalizado: recente, porque, somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional n.º 9.394/96, ocorreram os primeiros⁵⁰ cursos, nessa modalidade, em nível superior; focalizado, porque as produções existentes se detêm, em sua maioria, muito mais às temáticas da EAD do que propriamente às da formação de professores.

A nova LDB é, de fato, um marco considerável para iniciarmos essa discussão, uma vez que estabelece duas questões primordiais à nossa investigação: primeiro, porque estabelece, de forma inédita, em seu art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ter como lócus o ensino superior; segundo, porque apresenta, também de forma inédita, a modalidade EAD como possibilidade tanto para a formação continuada quanto para a formação inicial desses profissionais.

Outra questão que também merece destaque, na referida lei, é a responsabilidade posta à União, estados e municípios quanto à organização, promoção e financiamento dessa formação, sugerindo a promoção de políticas e programas em sistema de parceria entre os entes federados, para esse fim.

Mas, se 1996 é considerado, pelas razões apresentadas, um marco para a temática de nossa pesquisa, 2006 é ainda mais significativo por inaugurar, no país, a primeira grande tentativa de uma política pública visando à articulação da formação de professores para a educação básica, por meio da modalidade EAD, em torno de um sistema coordenado em nível nacional. Trata-se da instituição do Sistema UAB, que teve início na extinta Secretaria de Educação a Distância – SEED e, atualmente, encontra-se alocado na Diretoria de Educação a Distância da Capes.

A partir desse momento, vimos emergir, em eventos que se dedicam à discussão e à comunicação da produção acadêmica educacional do país, publicações voltadas à problemática da formação que vem sendo praticada pelas universidades públicas brasileiras por meio da modalidade EAD.

Contudo, essas primeiras produções tendem a uma grande polarização nas discussões que tratam dos desdobramentos dessa política, com destaques ao aumento significativo de

⁵⁰ A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT destaca-se, conforme estudos de Gatti (2009), como a primeira instituição pública/federal de ensino superior a ofertar um curso de licenciatura por meio da modalidade EAD (1995), seguida de outras experiências caracterizadas por grande diversidade de propostas, visando responder a problemas específicos.

matrículas neste setor⁵¹, entendidos ora como um grande fenômeno de democratização e inclusão ao ensino superior, ora como um instrumento de certificação caracterizado pela intensificação, massificação e precarização da educação no país. Como consequência, acentua-se um debate marcado por tensões que, acreditamos serem de fundamental importância à compreensão desse cenário.

No intuito de procurarmos subsídios para o tema de pesquisa que nos propomos aqui investigar – “a formação inicial de professores para a educação básica na Ufes em parceria com o Sistema UAB”, buscamos, entre os autores que tratam da EAD, aqueles cujas pesquisas mais se aproximam de análises que envolvem a formação de professores e a Educação a Distância como possibilidade de interiorização do conhecimento que se produz nas universidades do que aqueles que residem/trabalham em espaços-tempos geograficamente distantes desses tradicionais centros de produção acadêmico-científica.

O diálogo com autores que vêm publicando estudos acerca do alargamento tecnológico como característica da contemporaneidade, bem como da sua inserção e desdobramentos em práticas formativas, também aponta pistas que nos ajudam a pensar o nosso principal problema de pesquisa:

- Como os estudantes egressos dos cursos de licenciatura ofertados pela Ufes no Polo UAB de Itapemirim/ES se constituíram no exercício da profissão docente e que sentidos eles atribuem aos saberes produzidos ao longo de suas trajetórias de formação?

Para responder a esta e a outras questões que nos interessa investigar, apresentamos um quadro de discussões levantadas na literatura do campo apresentado, primeiramente, por autores que vêm discutindo os fundamentos balizadores das políticas de formação do professor por meio da EAD, o uso das novas tecnologias aplicadas à educação, os conceitos presentes na legislação/normalização dessa modalidade de ensino e o resultado de experiências que vêm sendo empreendidas no Brasil e no estado do Espírito Santo, nas duas últimas décadas.

Em seguida, apresentamos uma síntese do que encontramos em três estudos denominados “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”: 1) Estado da Arte da Formação de Professores

⁵¹ Embora o aumento do quantitativo de matrículas na EAD tenha sido maior no setor privado, utilizamos apenas os dados do setor público para fins de realização desta pesquisa.

no Brasil (1990–1998),⁵² de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999); 2) Formação de Profissionais da Educação (1997–2002)”, de Brzezinski e Garrido (2006); 3) Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte, de Gatti, Barreto e André (2011).

Por fim, levantaremos na produção discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, as teses e dissertações que tratam da temática da formação de professores por meio da modalidade EAD, no período de 2000⁵³ a 2013. Ainda neste tópico, apresentamos a produção de docentes do atual Centro de Educação⁵⁴ da Ufes que trata das experiências da modalidade EAD nesta IES.

5.1 A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO BRASIL

O “Ensino a Distância”, “Educação a Distância” ou “Educação Aberta e a Distância”, como visto hoje, não é um fenômeno novo. De acordo com Sherow & Wedemeyesr (1990), citados por Alonso (2001, p. 47), a EAD, enraizada nos modelos de ensino por correspondência, tem sua origem por volta de 1850, na Europa.

No entanto, a literatura que trata desta temática é relativamente recente. O notável interesse pela modalidade EAD pode ser percebido no momento em que esta se intensificou por meio da incorporação de novas tecnologias de informação, como satélites e redes de computadores.

Entre as publicações encontradas em forma de livro, focamos aquelas cujos autores trazem, em sua base teórica, um vasto referencial, sustentando seus discursos, suas práticas e suas vivências em sólidos fundamentos conceituais e metodológicos no campo da pesquisa científica em educação.

⁵² Utilizamos a versão publicado pelo Inep, na série “O Estado do Conhecimento”, v. 6, organizada por André (2002).

⁵³ O ano de 2000 foi escolhido como início do período de recorte, por ser o ano em que a EAD foi instituída na Ufes.

⁵⁴ Vale ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes se encontra alocado na estrutura desse centro de ensino.

Raramente encontramos, nesse tipo de literatura, menções à formação inicial de professores e aos cursos de licenciatura. Com exceção da experiência da UFMT⁵⁵, todas as publicações focam processos e experiências de formação continuada ou de formação em serviço, o que pode acenar, num primeiro momento, um baixo interesse pela discussão ou até mesmo para um baixo número de ofertas dos cursos de formação inicial, via EAD, quando comparado ao da formação continuada.

A obra “Educação a Distância”⁵⁶ publicada por Maria Luiza Belloni em 1999 e reeditada por diversas vezes, em anos seguintes, pode ser considerada um clássico da área, por apresentar e analisar, de forma crítica, os fundamentos históricos, sociais e econômicos do contexto de que essa modalidade de ensino emerge, tanto na Europa quanto no Brasil, numa perspectiva de aprendizagem aberta e de educação ao longo da vida.

Apoiada em autores como Carmo (1997 e 1997a), Ferrés (1986), Giddens (1995, 1997 e 1997a), Lévy (1997), Moore (1983), Nóvoa (1995), Perriault (1996) e Peters (1983), Belloni aborda importantes conceitos, como tempo, espaço, tecnologia, cibercultura, educação e formação, destacando que

[...] a educação a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2009, p. 3)⁵⁷.

A autora expressa, ainda, que qualquer melhoria em educação passa necessariamente pela melhoria na formação dos formadores. No entanto, diante do quadro de mudanças sociais e educacionais, já não se pode considerar a EAD apenas como um meio de superar problemas emergenciais, como parece ser o caso da LDB brasileira (BELLONI, 2009).

Após uma retrospectiva na história da educação brasileira, simetricamente ao desenvolvimento dos “modelos” de produção capitalista e à forma como estes influenciaram os “modelos” pedagógicos adotados pelas políticas públicas, Belloni adverte que

⁵⁵ A Universidade Federal de Mato Grosso foi a primeira IES brasileira a ofertar um curso de licenciatura na modalidade EAD e sua experiência foi inspiradora para o início da EAD na Ufes;

⁵⁶ A obra resulta de um trabalho investigativo em nível de pós-doutoramento realizado pela autora, na Universidade Aberta – UAb de Portugal, em Lisboa, com o apoio da Capes.

⁵⁷ Para fins de realização deste trabalho, utilizamos a edição n.º 05, publicada em 2009.

[...] nenhuma política educacional poderá ter êxito sem uma dose de competência institucional e política da parte dos sistemas educacionais e das universidades públicas, em particular, para reunir suas competências técnicas e científicas num projeto institucional de mudança (BELLONI, 2009, p. 108).

Mesmo sendo posterior à promulgação da nova LDB, Belloni não aborda, nesta obra, questões mais específicas relacionadas à proposta de formação inicial de professores para a educação básica, via EAD. De qualquer forma, seus estudos, oriundos de sua tese de pós-doutoramento em Educação, trazem contribuições que nos ajudam a pensar o objeto em questão, na medida em que entendemos a formação como um processo muito mais amplo que “(...) incorpora a ideia de percurso profissional não-linear, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam” (CHARLOT, 1997, p. 135).

No livro “Educação a distância: ressignificando práticas”, organizado em 2005, Preti⁵⁸ apresenta os caminhos percorridos pelo Núcleo de EAD, na UFMT, de 1992 a 2005, fazendo um resgate histórico e enfocando atropelos, resistências, parcerias e êxitos. Apoiado em uma vasta bibliografia e nos próprios estudos, traz-nos informações sobre cursos oferecidos, alunos, o perfil da equipe, a avaliação praticada, a expansão, materiais elaborados e utilizados, entre outros.

Do livro organizado por Preti (2005), destacamos um artigo escrito por Maria Lúcia Cavalli Neder⁵⁹, o qual enfatiza a necessidade de desfazer os equívocos ainda presentes quando se discute o fato de os paradigmas relacionados à sustentação teórica da EAD serem diferentes daqueles relativos a outras modalidades, como a presencial. Neder (2005) afirma que os paradigmas são os mesmos e o que difere um curso, pela natureza da EAD, é o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação.

Neder faz, ainda, importantes considerações acerca do currículo da EAD como uma modalidade de ensino e de aprendizagem e do processo de comunicação na EAD, considerando principalmente o desafio enfrentado pelo professor, ao deixar de assumir o

⁵⁸ O Professor e pesquisador Oreste Preti vem, desde os anos 90, refletindo, apresentando pesquisas e relatando a sua vivência em EAD com ênfase na experiência do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso, NEAD/UFMT.

⁵⁹ Maria Lúcia Cavalli Neder é professora da Universidade Federal de Mato Grosso e também participou da experiência de implantação do Núcleo de Educação a Distância – Nead.

papel de transmissor para aquele que disponibiliza as ferramentas que levarão à construção do conhecimento (NEDER, apud PRETI, 2005, p.182).

Ainda em 2005, Preti organizou outro livro – “A educação a distância sobre discursos e práticas” – no qual traz à tona outros temas que, segundo ele, necessitam ser discutidos para melhor compreensão e aplicação de uma metodologia qualitativa em Educação a Distância.

Com o propósito de tratar desse tema, o autor considera quanto vem sendo discutida a formação do professor nas últimas décadas e ressalta que essa discussão ganha novas conotações quando essa formação está associada à EAD. Com esse pensamento, o autor propõe o seguinte questionamento:

[...] por que hoje o discurso está mudando? Por que se busca dar novos significados a conceitos e práticas anteriores e novos conceitos e significados são construídos? Em outras palavras, por que se exige uma “(re) qualificação”⁶⁰ do professor? (PRETI, 2005, p. 16).

Em seguida, o mesmo autor explica que

[...] a discursividade e a linguagem refletem as mudanças da realidade. Mudam-se os comportamentos, a cultura e a forma de apreender a realidade. Criam-se “símbolos”⁶¹ e sistemas de ordenamento do mundo que explicitam ou escondem a lógica de um determinado grupo social (PRETI, 2005, p. 17).

Na tentativa de explicar as razões provocadoras de mudanças e geradoras de discursos sobre a (re)qualificação do trabalhador na educação, Preti busca apoio nos teóricos que afirmam existirem diferentes discursos, buscando a instituição de regimes de verdades, que vão sendo modificados de acordo com as mudanças ocorridas na organização e na cultura.

Preti instiga-nos a pensar se a EAD seria uma nova prática ou um novo discurso. Desse ponto em diante, ele concentra seu pensamento na EAD analisando a oferta dessa modalidade em nível mundial, desde a década de 1970.

Apontando os países que mais ofertaram cursos na modalidade não presencial, no sentido de (re)qualificar o maior número de trabalhadores em menor tempo e de forma mais econômica, Preti destaca o perfil dos “pacotes” oferecidos como um “*processo de massificação educativa*” (p. 31).

⁶⁰ Optamos por manter as aspas, conforme texto original do autor.

⁶¹ Também aqui optamos por permanecer com as aspas do texto, conforme texto original do autor.

Preti ressalta, ainda, que as primeiras experiências de cursos a distância, no Brasil, se caracterizaram pelo atendimento a casos específicos, sem uma política ou diretrizes, em nível nacional, o que provocou uma série de dúvidas e desconfiças por parte de instituições, como a Associação Nacional de Formação de Professores – Anfope.

[...] segundo a Anfope (2002, p. 27-29), muitos desses cursos de formação em serviço são “de *qualidade duvidosa*”, denunciados como verdadeiras “*fábricas de diplomas*”, e se apresentam “como uma forma de aligeirar e baratear a formação”. Por isso a EAD “*tende a ser pensada mais como uma política compensatória [...] dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior*”⁶². Por isso, a Anfope insiste na necessidade de os processos formativos serem presenciais (PRETI, 2005, p. 34).

As críticas ressaltadas por Preti e tantos outros educadores e organismos educacionais, como a Anfope, levantam questões e tensões de extrema importância a este estudo, uma vez que estamos tratando de um campo marcado historicamente por disputas e interesses múltiplos que se intensificam com o advento da EAD.

Desse modo, destacamos a necessidade de focarmos o nosso olhar, neste momento, em múltiplas direções, embora nosso interesse principal de análise esteja na perspectiva do estudante.

Nessa mesma linha de investigação, também nos utilizamos das contribuições de Kátia Morosov Alonso⁶³, que, com Preti e Neder, participou da implementação do núcleo de educação aberta e a distância da UFMT, a qual constitui, com significativa relevância, o nosso estudo, uma vez que as primeiras experiências da Ufes com a modalidade EAD foram construídas em parceria com essa IES.

Apesar de não tratar especificamente do tema da formação, Alonso avança na discussão do campo conceitual que trata dos fundamentos da EAD: as teorias de aprendizagem que a apoiam; o seu desenvolvimento histórico; as possibilidades e desafios ao seu desenvolvimento na atualidade; e os “modelos” institucionais que vêm suportando experiências nesse âmbito.

⁶² A exemplo das notas 47 e 48, optamos por permanecer com as aspas, conforme texto original do autor;

⁶³ Tanto Alonso quanto Preti e Neder atuaram como professores no curso de especialização em Formação de Orientadores Acadêmicos para a EAD, ofertado pela UFMT na Ufes, o qual formou, no período de 2001 a 2002, aproximadamente 400 profissionais que viriam a atuar como orientadores acadêmicos no curso de Pedagogia – Séries Iniciais/EAD/Ufes.

No texto “Educação a distância no Brasil: a busca da identidade”, publicado no Guia didático do curso de especialização para formação de orientadores acadêmicos para a EAD (UFMT, 2001), Alonso afirma que “[...] falar de educação a distância no Brasil é, ainda hoje, uma ato de muita coragem. São vários os trabalhos sobre esse tema, mas a resistência a eles tem, necessariamente, uma base cultural bastante forte” (p. 45). Com isso, ela nos ajuda na compreensão de que não é possível pensar em educação a distância, desvinculada do processo histórico em que se deu a constituição do sistema educacional em nosso país e a democratização do acesso à escola, como direito de todos e dever do Estado.

Nesse sentido, Alonso (2001) chama-nos a atenção para a necessidade de a EAD assentar-se como uma possibilidade de acesso maior à educação. Alonso também destaca a preocupação com a qualidade do ensino, já que o acesso, por si só, não tem o sentido pleno de democratização da educação.

A preocupação apontada por Alonso, assim como pelos demais autores citados, não diz respeito à Educação a Distância em si, uma vez que todos reconhecem, nessa modalidade, a existência de elementos estruturais e organizacionais capazes de garantir a qualidade necessária e almejada pela educação, de forma geral. A questão que se apresenta de forma mais explícita é o modo como a EAD vem sendo concebida, apropriada e executada no campo da formação, quando a serviço de interesses mercadológicos e/ou de metas relativas à certificação.

Tal reflexão mostra-se pertinente à compreensão do estudo proposto nesta pesquisa, uma vez que, ao eleger a oferta dos cursos de licenciatura EAD da Ufes para análise, optamos por um recorte dessa oferta, no âmbito do Sistema UAB, entendendo-a como política pública que se institui como “carro chefe” do MEC, na atualidade, para a formação de professores via EAD no país. Faz-se necessário, portanto, distinguir as especificidades e estratégias da EAD como modalidade e a forma como esta vem sendo apropriada pelas políticas públicas à formação inicial de professores.

Antes mesmo da instituição do Sistema UAB e da expansão geográfica a que temos assistido com relação à EAD, no Brasil, esses autores já discutiam e previam os seus desdobramentos, com estudos e dados científicos que apontavam a necessidade de um grande debate em torno de diretrizes que garantissem que essa expansão não ocorresse de forma desvinculada com o compromisso social e a qualidade almejada à formação dos futuros educadores.

Ao longo desse levantamento, verificamos que as produções de Belloni, Preti, Neder e Alonso serviram de inspiração aos estudos que se dedicaram à investigação dessa modalidade de ensino no país, posteriormente à experiência da UFMT, estando referenciados praticamente em todos os trabalhos acadêmicos a que tivemos acesso. Por tamanha contribuição e marcante presença, ousamos dizer que esses autores se apresentam como os pioneiros nas pesquisas sobre EAD e formação de professores no Brasil, merecendo, dessa forma, especial destaque em nossa pesquisa.

Ancorados nesses e em outros referenciais que vêm tendo dedicação aos estudos acerca da utilização de mídias interativas nos processos de formação profissional, vimos surgir, já na primeira década deste século XXI, as primeiras obras publicadas com base em estudos e pesquisas no meio acadêmico com foco na utilização da modalidade EAD na formação de professores, entre os quais destacamos cinco a que tivemos acesso.

Em 2009, encontramos um estudo na temática da EAD, articulada à questão específica da formação de professores, publicado em forma de livro. Trata-se da obra intitulada *“Educação a distância na formação de professores: viabilidades, possibilidades e limites”*⁶⁴ escrita por Guaracira Gouvêa e Carmen Irene Oliveira.

As autoras chamam a atenção para a necessidade de um exame crítico acerca dos discursos que colocam as tecnologias como relevantes/necessárias ou danosas aos processos educacionais.

Ao apresentar o contexto de inserção das novas tecnologias no meio educacional, dá-se especial ênfase ao ordenamento legal que se desenhou na década de 1990, culminando com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as regulamentações por decretos posteriores.

Demonstrando uma clara preocupação com as questões de infraestrutura humana e tecnológica que vêm (ou não) acompanhando a utilização dessa modalidade como forma de expansão do ensino superior, especialmente na formação de professores, a leitura nos convida a uma análise das condições em que vêm sendo ofertados os cursos superiores na EAD, bem como esta vem sendo inserida no currículo dos cursos presenciais.

⁶⁴ A obra foi publicada como resultado de um projeto de pesquisa interinstitucional (UNIRIO/UFRJ), com financiamento Universal/CNPq.

Vimos, aqui, o início de discussões que trazem a EAD para o debate que há anos vem sendo perseguido também no ensino superior presencial. O novo ordenamento legal acaba por reconhecer que o uso de recursos midiáticos e de práticas cada vez mais autônomas realizadas por alunos (individual ou coletivamente) sob a orientação de um professor converge para um ensino cada vez mais híbrido, ou seja, que combine momentos presenciais e momentos não presenciais, independentemente da modalidade de ensino.

A obra “*Cibercultura e formação de professores*”⁶⁵, organizada por Maria Tereza de Assunção Freitas, também em 2009, reúne textos que discutem as inovações tecnológicas presentes na sociedade atual e suas vinculações com a dinâmica de funcionamento da escola, em termos de relações de trabalho e práticas pedagógicas.

Uma das perguntas norteadoras que culminaram neste trabalho é exatamente se os professores das escolas de educação básica estariam “preparados” para enfrentar as questões postas pela cultura digital contemporânea. De acordo com a autora [...], “os atuais professores podem ser considerados estrangeiros digitais, diante de seus alunos nativos digitais” (FREITAS, 2009, p. 8).

No entanto, considera que ainda é pouco o que se tem publicado sobre as possíveis relações entre cibercultura e formação de professores. A pergunta que se manifesta é a seguinte: estariam os professores, formados via Educação a Distância, mais bem preparados para lidar com as novas tecnologias no cotidiano da escola de educação básica?

Nessa mesma perspectiva, Elsa Guimarães Oliveira apresenta, na obra “Educação a distância na transição paradigmática”⁶⁶, uma discussão que aponta a EAD como modalidade necessária à demanda crescente e diversificada de educação e formação continuada de professores, impulsionada pelo avanço das novas tecnologias da comunicação e da informação. O estudo aponta alguns critérios a serem observados nas propostas em Educação a Distância e revela que

[...] a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação pode não representar uma inovação pedagógica, pois a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas

⁶⁵ A obra apresenta-se como resultado de pesquisas desenvolvidas no Grupo Linguagem Interação e Conhecimento (Grupo LIC) da Faculdade de Educação da UFJF.

⁶⁶ Trata-se de um estudo de cunho sociológico, o qual se utilizou da experiência do “3.º curso de especialização em Educação Continuada e a Distância” desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Brasília (UnB), em parceria com a cátedra da Unesco de Educação a Distância.

educacionais não é garantia de uma nova educação. Assim sendo, o critério para analisar uma proposta de EAD parece não estar na mediação tecnológica, mas na concepção didático-pedagógica que subjaz tanto ao suporte tecnológico, como à sua utilização na mediação pedagógica (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Ao apontar esses critérios, Oliveira faz um paralelo entre as rupturas e os avanços, no uso das tecnologias no campo pedagógico. Vimos, nesta obra, a utilização de paradigmas pós-modernos como via de análise do fenômeno da EAD e da formação de professores, no contexto da contemporaneidade, com apontamentos que contribuem para a análise de outras propostas de cursos e projetos de formação.

No estado do Espírito Santo, encontramos dois livros que se relacionam ao tema – um publicado no Ifes e o outro na Ufes –, ambos como resultados de experiências e reflexões vividas em processos de formação de professores via EAD.

O primeiro trata do livro *“Informática na Educação: um caminho de possibilidades e desafios”*, organizado pela professora Isaura Alcina Martins Nobre, em 2011, no âmbito do curso de pós-graduação em Informática na Educação – EAD, ofertado pelo Centro de Educação a Distância (Cead) do Ifes.

A obra reúne textos de professores com formação na área de tecnologia e interesse na educação e outros com formação em educação e envolvidos na área tecnológica. A discussão se dá em torno na aplicabilidade da informática para fins educacionais, contextualizando os seus desafios e potencialidades, em face das novas exigências estruturais e pedagógicas da escola na contemporaneidade.

Aqui também encontramos discussões pertinentes à formação do professor para atuar na docência *on-line*, temática que tem aparecido com grande frequência em apresentações e publicações em eventos da área, entre os quais o Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância (Esud), realizado pela Universidade em Rede (Unirede), e o Congresso Internacional de Educação a Distância (Ciaed), realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

Ainda com relação à obra organizada por Nobre (2011), encontramos, no capítulo 9 – “As comunidades virtuais de aprendizagem como espaço de formação docente” –, dos autores Gláucio Rodrigues Motta e Tânia Barbosa Salles Gava, uma interessante discussão acerca da

necessidade de formação do professor para modelos que ultrapassam o imaginário de uma sala de aula tradicional/presencial.

De acordo com os referidos autores,

[...] o profissional docente encontra-se diante de uma mudança profunda de modelo, que exige dele uma tomada de decisão quanto a sua permanência na Educação. Trata-se mesmo de afirmar que o profissional de hoje não pode mais ter a sua imagem atrelada à escola, mas sim, de ser reconhecido como um profissional da educação, aquele em condições exatas para exercer a sua tarefa em qualquer ambiente que possibilite a ensinagem (MOTTA; GAVA in NOBRE et al., 2011, p. 224).

O segundo é o livro intitulado “*Escritas de coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura - Educação Física da UFES*”, organizado em 2012 por Tarcísio Mauro Vago e Fernanda Paiva, os quais reúnem escritas/narrativas de tutoras que atuaram no curso de licenciatura em Educação Física EAD, ofertado pela Ufes, no âmbito do pró-licenciatura.

A obra registra experiências vividas e partilhadas no exercício da docência em EAD, narradas pelos próprios tutores, numa perspectiva de reflexão no percurso da construção da identidade e da subjetividade do “ser tutor”.

Como contribuição a este trabalho de pesquisa, ressaltamos a importância dos apontamentos e dos sentidos produzidos ao longo do processo de formação inicial em referência, com base no olhar e na vivência daquele que, na função de mediação docente, se assume e se constitui igualmente em processo de formação, junto aos estudantes, numa relação que se faz, de acordo com Nóvoa (2004), na produção, e não no consumo do saber.

O percurso realizado até aqui possibilitou-nos compreender a temática da formação de professores, mediada pelas novas tecnologias como um caminho necessário tanto às políticas de governo, no alcance de suas metas para a educação, quanto aos próprios sujeitos que, para além do espaço escolar, se encontram imersos numa sociedade que exige o domínio de recursos que não se encerram como fontes de um saber a ser assimilado, mas como possibilidade de acesso a múltiplos saberes que se des/re/constroem em espaços continuamente em devir.

A escolha desses estudos fez-se pelos critérios de acesso da pesquisadora e pela proximidade verificada com a proposição desta pesquisa. Compartilhamos, nas obras analisadas,

contribuições advindas de múltiplas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Psicologia, a Comunicação, a Sociologia, a Filosofia, entre outras.

A temática “Educação e Tecnologias” é, sem dúvida, a que atravessa, com maior frequência e propriedade, os trabalhos que levantamos acerca da utilização da EAD na formação de professores.

No que tange à metodologia, predomina a utilização de pesquisa documental e do estudo de caso, embora também tenhamos encontrado a pesquisa narrativa. As obras apresentam outras similaridades e convergem na apresentação de questões acerca do contexto histórico, dos marcos regulatórios e do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação como fatores que vêm impulsionando a modalidade EAD e sua utilização, cada vez mais crescente, como possibilidade de mediatização da formação docente.

No campo conceitual, destacamos, como autores mais citados, Vani Moreira Kenski e José Manuel Moran com as obras “Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância” (KENSKI, 2003), “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação” (KENSKI, 2007) e “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica” (MORAN, 2009).

As análises evidenciam pontos de vista que se aproximam da compreensão de homem e de mundo numa perspectiva de transição paradigmática, ressaltando a emergência de fenômenos subjetivos e coletivos provocados por mudanças profundas no campo político, econômico, científico e cultural.

Os estudos acerca da tecnologia fazem surgir novos prismas, novas faces e interfaces na relação com o tempo e com o espaço. A teoria da complexidade (MORIN, 1996) e a filosofia das multiplicidades (DELEUZE; GUATARI, 1995) aparecem dando sustentação à ideia de aprendizagem em redes rizomáticas⁶⁷, indicando a necessidade de criar uma cultura educacional que incorpore elementos do “ciberespaço” (LÉVY, 1999).

A preocupação com a formação crítico-reflexiva do professor e com os processos autoformativos (NÓVOA, 1995) também se fazem presentes como importantes elementos a serem considerados nas propostas e práticas dos cursos que vêm sendo ofertados na

⁶⁷ Deleuze e Guatari (1995) apresentam o conceito de rizoma como expressão das multiplicidades. Em botânica, chama-se rizoma a um tipo de caule que cresce horizontalmente, sem estrutura definida, diferentemente da estrutura arbórea, cujo caule se encontra fixo e na forma vertical.

modalidade EAD. O processo de mudanças, advindo da contemporaneidade, requer dos profissionais da educação a mobilização de saberes e práticas (TARDIF, 2012) que se adaptem às novas tarefas que são exigidas pelo contexto do trabalho.

Ainda com relação à dimensão formativa e emancipatória do professor, não poderíamos deixar de destacar o conceito de autonomia (FREIRE, 2003-2008), amplamente abordado como competência necessária tanto para o aluno, enquanto estudante da EAD, quanto para o professor, na constituição da sua identidade política e profissional para o exercício do magistério.

Ressalta-se que, durante o levantamento realizado, não foi encontrada uma obra (livro publicado) sequer que discutisse especificamente os cursos de licenciatura via EAD e, mais especificamente, no âmbito da UAB. Tal comportamento sugere uma tendência de interesses aos estudos sobre a formação continuada de professores, em detrimento da formação inicial, o que nos intriga e nos desafia a prosseguir com o estudo ora proposto.

5.2 OS ESTUDOS DENOMINADOS “ESTADO DA ARTE” E “ESTADO DO CONHECIMENTO” SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Em 2002, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação coordenou um amplo e profundo mapeamento da produção acadêmico-científica que, incorporado aos estudos do Comitê dos Produtores da Informação Educacional – Conped e do Instituto Nacional Anísio Teixeira – Inep, deu origem à Série “O Estado do Conhecimento”, que contemplou, em seu sexto volume, a temática “Formação de Professores no Brasil (1990-1998)”.

O estudo coordenado por André (2002) analisou as seguintes categorias temáticas: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente. Nos artigos de periódicos e nos trabalhos do GT 08 – Formação de Professores, foi destacada, ainda, a categoria Prática Pedagógica. Trata-se de uma síntese integrativa que reuniu três dos principais estudos sobre a formação de professores nesse período:

a - produções discentes oriundas dos programas de pós-graduação em educação do país, no período de 1990 a 1996, por André e Romanowsky;

b - publicações nos principais periódicos da área, no período de 1990 a 1997, por Simões e Carvalho;

c - pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho – GT n.º 08 “Formação de Professores”, da Anped, no período de 1992 a 1998, por Brzezinsky e Garrido.

Das 284 teses e dissertações defendidas no período de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema formação inicial, o que inclui “[...] os estudos sobre o Curso Normal (40,8% do total das pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados” (André, 2009).

Vê-se, com isso, que a produção discente da década de 1990 focou a avaliação dos cursos de formação do docente para o início na carreira, tendo os temas transversais⁶⁸ como conteúdos de emergência em seus currículos.

De acordo com André (2002), o estudo de caso aparece como a metodologia mais utilizada nas teses e dissertações, seguido dos relatos de experiência. A autora enfatiza que tais trabalhos se propõem a registrar e divulgar uma experiência, não assumindo compromisso explícito com a geração de conhecimentos novos, o que deixa abertas muitas indagações sobre aspectos como processos, práticas e políticas de formação necessárias ao contexto educacional brasileiro, à época.

Com relação aos periódicos, a frequência do tema formação inicial aparece em 27 artigos publicados, num universo de 115 analisados, ficando em terceiro lugar (23,4%) com relação a outros quatro temas categorizados pela pesquisa: Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%).

No entanto, ressalta-se que houve um considerável equilíbrio entre as quatro categorias temáticas, se comparadas ao resultado da análise entre a produção discente dos programas de pós-graduação em educação.

⁶⁸ Os temas transversais aqui mencionados referem-se à educação ambiental, educação, saúde e drogatização, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

O Caderno de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas mostra-se, entre os dez periódicos analisados, com o maior volume (20,8%) de publicações com o tema formação de professores, seguido da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (16,5%) e Tecnologia Educacional (13,9%).

Os textos dos artigos focalizam conteúdos que, de acordo com André (2002), gravitam em torno de seis eixos principais:

[...] a busca da articulação entre a teoria e a prática [...] a necessidade de integração entre Estado, agências formadoras e agências contratantes de profissionais de educação [...] a construção da competência profissional aliada ao compromisso social do professor [...] a ruptura a fragmentação e o isolamento instituído entre o Curso de Pedagogia e as demais licenciaturas [...] o caráter contínuo do processo de formação docente [...] o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo (p. 11).

Diferentemente do que se constatou na análise dos periódicos, André (2002) ressalta que, de maneira geral, os discursos dos periódicos são bastante ideologizados e politizados, com enfoques mais voltados às concepções, às práticas e às questões políticas que envolvem a temática da formação docente.

Os trabalhos do GT Formação de Professores da Anped constituíram a principal fonte de referência para elaboração desta análise. Mais uma vez, aqui, o tema formação inicial aparece como o mais abordado entre os trabalhos, com 41,4%, com maior atenção às Licenciaturas (58,6%), seguidas do curso de Pedagogia (27,5%) e do Curso Normal (13,7%).

Nos trabalhos que tratam das licenciaturas, os temas mais frequentes, apontados nesta análise, são, de acordo André (2002, p. 12),

[...] a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica; relatos de experiências curriculares inovadoras; a interdisciplinaridade nos programas de formação docente; experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; relação entre saber científico, saber cotidiano e saber escolar; e as representações e opiniões de licenciandos.

A análise do conteúdo desse expressivo volume de trabalhos evidenciou, na década de 1990, interesses e silenciamentos que sinalizavam o comportamento da academia diante do panorama da formação docente nesse período. De acordo com André (2002), é possível identificar uma significativa preocupação com a formação do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, em detrimento da formação do professor para o ensino

superior, a educação de jovens e adultos, as questões da diversidade e as tecnologias da comunicação.

Considerando que a década de 1990 foi marcada pela promulgação da nova LDB e que esta indicou novas formas de regulação e ações com vistas à democratização do acesso à escola pública e à universalização do ensino fundamental, as produções parecem traduzir o que significou esse período para a educação e a formação de professores, bem como as preocupações que viriam consolidar-se na década seguinte.

As temáticas encontradas nas análises que se seguem, parecem dar continuidade a essas preocupações; no entanto, é visível a emergência de questões que foram ganhando força por meio de tensões e de lutas que se travaram no fim do século XX e início do século XXI, entre as quais se destaca a formação de professores por meio da modalidade EAD, temática que interessa sobremaneira a este estudo por configurar-se como elemento primordial à definição de nosso objeto de pesquisa.

Em 2006, o Inep publicou, novamente em parceria com a ANPEd, o volume 10 da Série “Estado do Conhecimento”: “Formação dos Profissionais da Educação Brasil (1997-2002)”.

O estudo coordenado por Brzezinsky, com a colaboração de Garrido, consistiu no mapeamento (inventário) e no balanço crítico (meta-análise) de teses e dissertações defendidas no período 1997–2002, em programas de pós-graduação em educação credenciados pela Capes e sócios institucionais da ANPEd, investigando os rumos da formação de professores por meio dessa produção.

Em comparação aos estudos publicados por André e Romanowsky (1990-1996) no volume seis, Brzezinsky (2006) aponta que as teses e dissertações defendidas que trataram do tema Formação de Profissionais da Educação passaram de 284 para 1.769 (622%), evidenciando que as pesquisas sobre a formação do professor tiveram um surpreendente aumento, por fatores relacionados ao interesse da pesquisa pela temática e ao aumento do número de programas pós-graduação em educação. De forma semelhante, também aumentou o nível de interesse desses estudiosos pelo desenvolvimento das inovações tecnológicas decorrentes da terceira revolução industrial.

De acordo com Brzezinsky (2006), o processo contínuo de investigações permitiu estabelecer relações e comparações com a pesquisa anterior, sobretudo porque foram mantidas algumas

categorias de análise comuns aos dois períodos 1990–1996 e 1997–2002. No entanto, segundo essa mesma autora,

[...] é preciso ter clareza que tais comparações, fazem-se em momentos históricos diferentes e, ainda que o movimento evolutivo da ciência seja ininterrupto, a produção discente dos programas de pós-graduação “objeto deste estudo” refletem os paradigmas científicos, as tendências da área da Educação, os referenciais teóricos e metodológicos predominantemente utilizados no período histórico em que as teses e dissertações foram elaboradas (BRZEZINSKY, 2006, p. 11).

Mas não é somente em termos quantitativos que se observa tal crescimento. O campo da investigação sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil, no período 1997–2002, se alarga também em termos qualitativos.

Depois da elaboração das ementas das categorias que emergiram dos dados distribuídos em uma matriz analítica, o estudo realizado com base em 742 teses e dissertações apontou uma categorização que se configurou, conforme ressaltam Brzezinski e Garrido (2006, p. 17), em sete grandes categorias: trabalho docente com 268 trabalhos (36%); formação inicial com 165 (22%); formação continuada com 115 (15%); identidade e profissionalização docente com 70 (9,5%); políticas e propostas de formação de professores com 64 (8,5%); concepções de docência e de formação de professores com 47 (6,5%); e revisão de literatura com 13 (2%).

Com relação à temática de pesquisa por que vimos nos interessando – formação inicial e Educação a Distância –, os estudos de Brzezinsky e Garrido (2006) destacam o surgimento de pesquisas que se dedicam à investigação de novos *loci* e propostas alternativas de formação, com ênfase na modalidade EAD. Tais pesquisas derivam do especial interesse pela análise da relação entre as transformações sociais, políticas e econômicas, de cunho neoliberal e a indução de políticas e reformas educacionais, nesse período.

No que diz respeito a essas políticas, em 2011, foi publicado um importante estudo no Brasil como resultado de um trabalho desenvolvido em parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e o MEC, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Tal publicação traz a identificação e a análise de políticas educativas relacionadas à formação inicial e continuada de professores, à carreira docente, às condições de trabalho e a outras temáticas que impactam diretamente o cotidiano das escolas em todo o país.

O trabalho denominado “Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) fundamenta-se em perspectivas sociológicas e traz um importante debate considerando que as políticas docentes são relacionadas às demais políticas públicas educacionais e, em especial, às políticas de financiamento da educação.

Ancoradas em estudos realizados por Tedesco (2010), Imbernón (2006), Fanfani (2006) e Vaillant (2006), as autoras abordam a temática das políticas de formação docente no contexto das mudanças sociais e econômicas, as quais trazem para a escola novas exigências e ampliam a sua abrangência de atuação.

De acordo com as autoras, o mapeamento de pesquisas dos pós-graduandos brasileiros realizado por André (2010) mostrou que “[...] as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para esse tema” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No entanto, esse quadro passou por alterações visíveis, desde 2006, com novos delineamentos de pesquisas que buscavam maior aproximação ao contexto das políticas nacionais de formação orientadas pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.

A questão do financiamento da educação também aparece com grande frequência na produção que trata das políticas públicas de formação docente, com significativas alterações nos marcos legais e regulatórios.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse conjunto de alterações é a questão das políticas de currículo em estados e municípios e suas repercussões no trabalho docente. O estudo de Gatti et al. (2011, p. 42) pontua que

[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, em particular, as diretrizes para o ensino fundamental tentam conciliar as orientações de diferentes tradições políticas e pedagógicas das quais decorrem as políticas atuais de currículo.

A autora ressalta que tais orientações afirmam e reafirmam a perspectiva ético-profissional centrada no(a) aluno(a), nos saberes docentes, no trabalho solidário e coletivo, na autonomia docente apoiada pela escola e pela formação contínua. Do mesmo modo, as avaliações externas também impõem novas exigências. Há, por parte das políticas públicas implementadas na última década, uma clara preocupação com os índices e resultados alcançados por meio dessas avaliações, e, conseqüentemente, a organização da escola e do trabalho docente também são afetadas.

Considerando que a formação inicial de professores por meio da modalidade EAD vem sendo impulsionada por um conjunto de políticas empreendidas pelo poder público federal, em articulação com os estados e municípios, a obra em questão apresenta-se com grande relevância às questões que nos propomos a investigar.

Mais que um mapeamento de pesquisas, o estudo de Gatti, Barreto e André (2011) traz uma profunda análise das políticas públicas de formação e aponta a criação do pró-licenciatura, seguida pelo Sistema UAB, pela alteração da estrutura da Capes e da instituição de uma política nacional de formação, denominada Parfor, como iniciativas que demonstram um processo crescente de responsabilização pela formação docente, por parte do governo federal. Em contrapartida, esse processo acaba por integrar investimentos de estados e municípios, responsáveis constitucionalmente pela oferta da educação básica no país, na etapa da educação superior, especialmente aqueles que se propuseram a sediar os polos de apoio presencial do Sistema UAB.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 64),

[...] a UAB destaca-se como um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC, ao lado do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se propõe a criar condições de ampliação do acesso aos cursos de graduação públicos e de permanência neles, mediante melhor aproveitamento da infraestrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades.

A obra também apresenta análises que tencionam diferentes pontos de vista acerca da utilização da EAD como forma de expansão da formação universitária de professores para a educação básica. Ressalta-se a intensificação no foco do papel da universidade como lócus dessa formação, mas com uma clara preocupação acerca do deslocamento deste lugar,

historicamente requerido à formação de educadores, para espaços descentralizados de operacionalização dos cursos ofertados, ou seja, para os polos de apoio presencial.

Esse ponto também dialoga, de forma bastante potente, com a nossa pesquisa, uma vez que, ao tratar da oferta dos cursos de licenciatura pela Ufes, no âmbito do sistema UAB, estamos inevitavelmente adentrando práticas que vêm sendo efetivadas nos polos e, de modo especial, com o Polo de Itapemirim/ES.

Os polos da UAB surgem como espaços de atuação interinstitucional, com grandes desafios de gestão, logística e financiamento. No entanto, pouquíssimos estudos abordam tal temática. Como apresentamos em outro momento, as pesquisas em EAD vêm focalizando ações no âmbito das IES, sobretudo os desafios postos à docência *on-line*.

Entre as críticas aos cursos na modalidade EAD, os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) apontam algumas preocupações: fragilidades percebidas por Freitas (2007), Alonso (2010), Barreto (2008-2010), Dourado (2008), Lapa e Pretto (2010). As questões vão desde o caráter conteudista e reducionista dos cursos nessa modalidade até a rápida expansão com caráter de massificação e padronização. A questão da centralidade nos recursos tecnológicos, em detrimento dos processos de interação e vivência social, também é problematizada.

Tais críticas mostram-se mais brandas quando associadas aos processos de formação continuada, o que sugere que a formação inicial ainda é entendida como um processo de “preparação” ao exercício da profissão docente e que necessita ser vivida em contato direto com a figura do mestre/formador. Quando se tem em pauta a formação inicial de professores via EAD, parece prevalecer, ainda, a ideia de um atendimento mais aligeirado e precarizado de formação, justamente ao contingente de professores já submetido a condições educacionais desfavoráveis nas etapas anteriores de sua trajetória escolar (FREITAS, 2007, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 85).

Daí decorre a percepção por políticas de atendimento focalizado, provisório e emergencial, as quais, segundo Freitas (2007), acabam por “postergar” prioridades defendidas, há anos, pela Anfope e outros organismos que se dedicam à pauta da formação de professores no Brasil.

No entanto, a análise de Gatti, Barreto e André (2011, p. 86) salienta que [...] “o novo ordenamento das políticas é, no seu conjunto, muito recente, não possibilitando, ainda, uma

apreciação mais avalizada sobre os seus desdobramentos nos estados, municípios e nas IES que interatuam na implementação das ações propostas”.

Além disso, Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que há estudos que assinalam a possibilidade de essas dificuldades serem corrigidas e que há avanços visíveis, sobretudo no rompimento de barreiras e distâncias entre a universidade e as escolas de educação básica, utilizando-se do potencial das novas tecnologias.

Diversos outros apontamentos são levantados no estudo, com base nas produções analisadas, entre as quais destacamos o caráter de democratização do acesso à universidade pública no Brasil por meio da EAD, por segmentos da sociedade, jamais atendidos anteriormente por ela.

Concordando com Gatti e Barreto (2009), as autoras afirmam que, “[...] no caso dos professores em exercício das redes públicas da educação básica, os cursos a distância da UAB constituem, para parcela significativa deles, provavelmente a única oportunidade de acesso à educação superior” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 81).

Ainda sobre as políticas de formação inicial de professores, Gatti, Barreto e André (2011, p. 89) enfatizam que a análise empreendida na obra se faz na perspectiva de que [...] “o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens” e postula que [...] “sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social”. Destaca ainda que

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

A investigação que realizamos nos três estudos que aqui apresentamos indica que, no campo da pesquisa educacional, a formação de professores se apresenta com maior número de estudos. Por meio de sua vasta abrangência, foi possível visualizar o comportamento da temática de pesquisa que nos propomos a investigar de forma bastante ampla. Percebemos que existem, ainda, no campo da produção acadêmica, diversas lacunas acerca da temática da formação articulada à modalidade EAD, as quais podem ser compreendidas, como assinalam Gatti, Barreto e André (2011), pelo caráter recente desse fenômeno.

5.3 A PRODUÇÃO DISCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE DA UFES QUE ABORDA A TEMÁTICA DA MODALIDADE EAD

De acordo com os dados apresentado em seu *site*⁶⁹, verificamos que o PPGE da Ufes foi criado em 1978 e credenciado em 2/2/1999 (Portaria MEC 182), sendo, até 2013, o único programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no/do estado do Espírito Santo. O programa oferece o curso de mestrado em Educação desde 1978; e o curso de doutorado em Educação desde 2004.

O PPGE/Ufes tem como objetivo principal a formação de professores pesquisadores capazes de refletir questões teóricas e práticas da educação, produzir novos e significativos conhecimentos e contribuir positivamente para a resolução dos problemas educacionais. Durante o último triênio (2010–2012), o PPGE se organizou em quatro linhas de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores; Diversidade e Práticas Educacionais inclusivas; Educação e Linguagens; História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. Possui uma vasta e rica produção intelectual, articulada a atividades internas e externas à Ufes.

A produção acadêmica dos discentes do/no programa acerca da modalidade de EAD está intimamente ligada às experiências do segundo momento do Programa de Interiorização⁷⁰ da Ufes e encontra-se pulverizada entre as diversas linhas de pesquisas.

Conforme visto no capítulo 3, a criação no Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad, em 2000, inaugurou esse segundo momento de interiorização que passa a utilizar-se da modalidade EAD como principal via de expansão de cursos para o interior do estado do Espírito Santo. Desde 2006, essa expansão se ampliou de forma articulada às políticas de formação de professores do governo federal, entre as quais podemos citar o Pró-Licenciatura e a UAB.

Paralelamente à implantação dos primeiros cursos⁷¹ em EAD, diversos estudos foram sendo empreendidos pelos discentes no âmbito do PPGE da Ufes, com vistas à problematização dos novos desafios postos à universidade.

⁶⁹ Dados obtidos por meio do *site* www.ppge.ufes.br, acessado em 23/3/2014.

⁷⁰ O Programa de Interiorização da Ufes na modalidade EAD foi aprovado pelo seu Conselho Universitário em janeiro de 2001.

Com base na lista que nos foi fornecida pela secretaria do PPGE/Ufes e, ainda, em consulta ao acervo da Biblioteca Setorial do Centro de Educação, verificamos no período compreendido entre 2003 e 2013⁷², um total de 398 produções (teses e dissertações), dentre as quais, 15 abordam a temática da EAD. Vale ressaltar que, no período de 1981 a 2002, foram defendidas 209 dissertações e nenhuma delas abordou a referida temática.

Na tabela a seguir, é possível visualizar a evolução quantitativa de trabalhos defendidos no âmbito do PPGE/Ufes, com destaque às que focalizaram experiências na modalidade EAD:

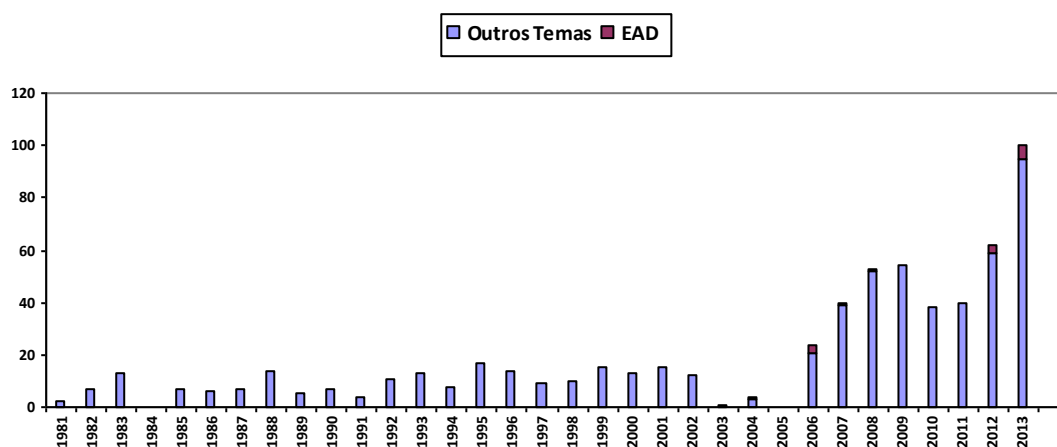


Gráfico 4 – Gráfico de evolução do quantitativo de defesas do PPGE/Ufes, com destaque ao tema da EAD. Fonte: Acervo da biblioteca setorial do CE/Ufes, *site* e catálogo comemorativo dos 25 anos do PPGE/Ufes. Nota: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados ilustrados no Gráfico 4, observamos que, em termos quantitativos, a produção discente do PPGE/Ufes teve um significativo e contínuo aumento desde 2006.

O primeiro trabalho que aborda o tema da EAD foi defendido em 2003 e, até 2013, outros trabalhos foram surgindo, mas ainda em número relativamente pequeno.

⁷¹ O primeiro curso ofertado pela Ufes, na modalidade EAD, foi o de Pedagogia-Séries Iniciais (2001). Em 2006 foi ofertado o curso de Administração como piloto da UAB. Em 2008, tiveram início outros quatro cursos da Ufes, voltados à formação inicial de professores, dos quais três no âmbito da UAB: Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Licenciatura em Artes Visuais e um no âmbito do Prolicen: Licenciatura em Educação Física.

⁷² Para fins de análise, nesta pesquisa consideramos os trabalhos defendidos no período entre 24/1/2003 a 23/12/2013. Vale ressaltar que o início do recorte foi feito em 2003, por ter sido encontrado, neste ano, o primeiro trabalho de pesquisa defendido no PPGE, abordando o tema da EAD. No entanto, foram verificados, por meio dos títulos disponibilizados no Catálogo Comemorativo dos 25 anos do PPGE/Ufes, todos os trabalhos defendidos desde 1981. Destacamos que não há registro de defesa no período de 1994 a 2005.

No curso de mestrado em Educação, das 321 dissertações defendidas no período entre 2003 e 2013, apenas 12 tratam da EAD, o que representa um percentual de 3,7% do total dessa produção. No gráfico adiante, é possível visualizar essa proporção:

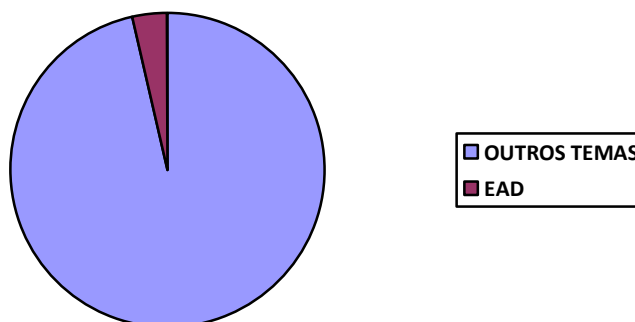


Gráfico 5 – Total de dissertações defendidas no curso de mestrado em Educação – PPGE/Ufes, no período de 2003 a 2013.

Fonte: Acervo da biblioteca setorial do CE/Ufes, *site* e catálogo comemorativo dos 25 anos do PPGE/Ufes.

Nota: Elaborado pela autora.

Já no curso de doutorado em Educação, das 77 teses defendidas no período entre 2007 e 2013, apenas três tratam da EAD, quantitativo que representa 3,9% do total dessa produção. No gráfico a seguir, é possível visualizar essa proporção:

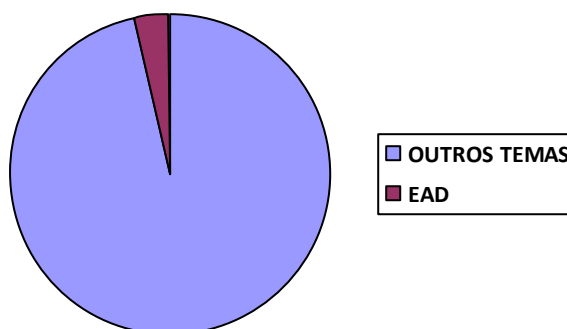


Gráfico 6 – Total de teses defendidas no curso de doutorado em Educação – PPGE/Ufes, no período de 2007 a 2013.

Fonte: Acervo da biblioteca setorial do CE/Ufes, *site* e catálogo comemorativo dos 25 anos do PPGE/Ufes.

Nota: Elaborado pela autora.

Os dados quantitativos, ilustrados nos gráficos 5 e 6, demonstram que, em termos percentuais, não há diferença significativa entre os cursos de mestrado e doutorado, no que diz respeito à temática da EAD. Mas o que esses estudos apontam? Em quais linhas se concentram? Que contribuições trazem ao trabalho que nos propomos aqui investigar?

Para fins didáticos, decidimos subdividir os estudos realizados em dois blocos, de acordo com a fase de expansão da EAD na Ufes.

No primeiro bloco, apresentamos as produções que tratam da EAD como uma política de iniciativa da universidade, com ênfase no curso de Pedagogia-Séries Iniciais EAD, ofertado em parceria com o governo do estado, e 75 dos 78 municípios capixabas que se conveniaram, à época.

Já no segundo bloco, trazemos as produções que tratam da EAD como uma política da universidade em articulação com o Sistema UAB, coordenados, em âmbito nacional, pela Capes. Encontramos, ainda neste bloco, um trabalho desenvolvido com base em um curso no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi⁷³.

Por fim, destacaremos algumas produções de docentes do Centro de Educação da Ufes, relacionadas ao Programa de EAD da Ufes.

5.3.1 Estudos abordados no âmbito da oferta do curso de Pedagogia-Séries Iniciais EAD

No período entre 2000 e 2007, encontramos, no acervo da produção discente do PPGE/Ufes, sete trabalhos, todos no curso de mestrado em Educação: Moreira (2003) na linha de pesquisa “Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor”⁷⁴; Arribaveni (2004), De Riz (2006) e Cornélio (2006) na linha “Processos Psicossociais da Aprendizagem: Processos Grupais”⁷⁵; Moreto (2006) na linha “Currículo, Cultura e Formação de Educadores”; Miranda (2007) e Lins (2008) na linha “Educação e Linguagem: Verbal e Visual”.

O quadro a seguir apresenta esses sete trabalhos com os respectivos autores, bem como a linha de pesquisa a que estão vinculados e o ano de defesa:

⁷³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais e cursos de formação continuada nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

⁷⁴ A linha de pesquisa “formação de práxis político-pedagógica do professor” passou a denominar-se “Currículo, Cultura e Formação de Educadores”, desde 2010.

⁷⁵ A linha de pesquisa “Processos Psicossociais da Aprendizagem: Processos Grupais” deixou de existir desde 2004.

| TÍTULO | AUTOR (A) | PROF. (A) ORIENTADOR (A) | LINHA DE PESQUISA | ANO DE DEFESA |
|---|--------------------------------|---------------------------------|--|----------------------|
| A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Espírito Santo | Nilcéa Elias Rodrigues Moreira | Janete Magalhães Carvalho | Formação e práxis político-pedagógica do professor | 2003 |
| A tendência atualizante na educação a distância | Marcela Arrivabeni | Jaime Roy Doxsey | Processos psicossociais da aprendizagem: processos grupais | 2004 |
| Mudanças pessoais, profissionais e nas práticas de leitura das professoras-aprendizes com o ingresso no curso de Pedagogia, modalidade a distância | Shenia D'arc Venturim Cornélio | Jaime Roy Doxsey | Processos psicossociais da aprendizagem: processos grupais | 2006 |
| Formação de Professores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: um estudo sobre parceria entre professores da escola básica e professores da universidade | Charles Moreto | Erineu Foerste | Currículo, cultura e formação de educadores | 2006 |
| O encontro entre o humanismo rogeriano e a educação on-line: caminho para a autonomia na aprendizagem | Joelma De Riz | Jaime Roy Doxsey | Processos psicossociais da aprendizagem: processos grupais | 2006 |
| Leitura de imagens: da casaca à konshaça – mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores e educação a distância | Marina Rodrigues Miranda | Gerda Margit Schütz Foerste | Educação e linguagem: verbal e visual | 2007 |
| Mediações da imagem na educação a distância | Andréia Chiari Lins | Gerda Margit Schütz Foerste | Educação e linguagem: verbal e visual | 2008 |

Quadro 13 – Quadro demonstrativo com as dissertações defendidas no PPGE/Ufes, que retratam a oferta do curso de Pedagogia – Séries Iniciais/EAD da Ufes, o qual contém os títulos e os respectivos autores, professores orientadores, linha de pesquisa e ano de defesa

Fonte: Acervo da biblioteca setorial do CE/Ufes, *site* e catálogo comemorativo dos 25 anos do PPGE/Ufes.

Nota: Elaborado pela autora.

A dissertação defendida por Moreira (2003) aborda o caráter crítico-reflexivo referente à formação dos orientadores acadêmicos que viriam a atuar no curso de Pedagogia EAD da Ufes, com ênfase no *cre@ad* de Linhares/ES, a partir do curso de especialização em “Formação para a Orientação Acadêmica em EAD”, ofertado, no período de 2001 a 2002, pela UFMT em parceria com a Ufes. Apresenta dados acerca da interiorização da Ufes e da

EAD, de forma mais geral. Trata-se do primeiro trabalho de pesquisa apresentado, no âmbito do PPGE, a tratar da temática da EAD.

Arrivabeni (2004) investiga questões relacionadas ao processo de aprendizagem com alunos do curso de Pedagogia Séries Iniciais–EAD/Ufes, no cre@ad de Vila Velha/ES. Tendo como inspiração o método fenomenológico, analisa o processo da formação docente no contexto de aprendizagem humana. A exemplo de Moreira, também traz significativas informações acerca do contexto histórico da EAD e da Ufes.

Riz (2006) realizou o seu estudo voltado às questões da autonomia e dos esquemas de aprendizagem na educação *on-line*, com ênfase em experiências de cursos de formação profissional não universitário. A decisão pela inclusão deste trabalho neste levantamento ocorreu exclusivamente pelo fato de que a palavra “educação a distância” aparece como uma das palavras-chave do estudo. No entanto, não nos detivemos em sua análise, uma vez que as informações e apontamentos pouco correspondem ao nosso objeto nesta pesquisa.

Os estudos de Cornélio (2006) também partem de uma perspectiva fenomenológica e tratam das mudanças pessoais, profissionais e nas práticas de leitura de professores/alunos ingressantes no curso de Pedagogia – Séries Iniciais EAD/Ufes, pertencentes ao cre@ad de Vitória/ES.

Moretto (2006) trata das parcerias estabelecidas entre os professores formadores (universidade) e os professores em formação (cre@ads) no curso de Pedagogia-Séries Iniciais - EAD/Ufes, no cre@ad de São Mateus/ES. Conforme citamos, esse autor realiza um significativo estudo acerca do início do processo de interiorização da Ufes por meio da modalidade EAD.

Já a dissertação defendida por Miranda (2007) focaliza ações pedagógicas com base na cultura da imagem, utilizando-se como sujeitos os professores/alunos em processo de formação no curso de Pedagogia – Séries Iniciais EAD/Ufes, no município da Serra, matriculados no cre@ad de Vitória/ES. Apesar de trazer em seu título o nome “educação a distância”, a abordagem a essa temática não se apresentou como foco principal da autora.

O trabalho de Lins (2008) foi apresentado no ano em que teve início a oferta dos cursos de licenciatura, no âmbito da UAB, pela Ufes. No entanto, ele também se refere ao curso de

Pedagogia – Séries EAD/Ufes, com foco na mediação imagética por meio do uso da videoconferência.

Neste primeiro bloco, verificamos que as sete produções citadas se referem ao curso de Pedagogia – Séries Iniciais EAD e se utilizaram de estudos de caso, focados em experiências de quatro cre@ads: Vitória, Vila Velha, Linhares e São Mateus.

Considerando que treze cre@ads ofertaram o curso de Pedagogia – Séries Iniciais, com um quantitativo de 8.085⁷⁶ alunos matriculados, sendo professores em exercício na rede estadual e nas municipais, abrangendo 75 dos 78 municípios capixabas, compreendemos que os estudos existentes não dão conta de expressar, em termos quantitativos, o universo e a relevância social, política e cultural que esse processo de formação trouxe aos municípios, à Ufes e à educação no estado do Espírito Santo.

No que diz respeito às linhas de pesquisa, verificamos que os trabalhos se encontram pulverizados, com maior ênfase na linha “Processos psicossociais da aprendizagem: processos grupais”, em que percebemos a predominância de estudos voltados ao processo de aprendizagem via EAD, e não propriamente ao processo de formação.

5.3.2 Estudos abordados nos cursos ofertados no âmbito da UAB

O crescimento da modalidade EAD, notadamente em circunstância da rápida evolução das TIC do cenário de fortalecimento e fomento às políticas públicas de expansão do ensino superior no país, traz novas perspectivas de pesquisa em âmbito nacional.

No contexto da produção discente do PPGE/Ufes, identificamos, no período de 2008 a 2013, oito trabalhos que tratam da EAD, desta vez articulada aos cursos ofertados no âmbito da UAB.

Destes, cinco foram apresentados no curso de mestrado: Gama (2008), Hamasaki (2012) e Fernandes (2013) na linha de pesquisa “Educação e Linguagem: Verbal e Visual”; Porto (2013) na linha “Currículo, Cultura e Formação de Educadores”; e Santana (2013) na linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Já no doutorado, encontramos três: Nunes

⁷⁶ Dados informados pela Direção Pedagógica do ne@ad/Ufes.

(2012) e Nobre (2013) na linha “Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas”; e Simões (2013) na linha “Educação e Linguagem: Verbal e Visual”.

O quadro a seguir apresenta esses oito trabalhos com os respectivos autores, bem como a linha de pesquisa a que estão vinculados e o ano de defesa:

| TÍTULO | AUTOR (A) | PROF. (A) ORIENTADOR (A) | LINHA DE PESQUISA | ANO DE DEFESA |
|---|-------------------------------|---------------------------------|--|----------------------|
| Vídeos Tutoriais na educação a distância: as presenças do professor | Luciana de Assis Gama | Moema Lúcia Martins Rebouças | Educação e linguagem: verbal e visual | 2012 |
| Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância | Soraya Mitsy Pereira Hamasaki | Moema Lúcia Martins Rebouças | Educação e linguagem: verbal e visual | 2012 |
| O ambiente virtual de aprendizagem moodle como apoio ao ensino presencial na disciplina matemática na educação de jovens e adultos | Rosane Rosa Dias Fernandes | Jussara Martins Albernaz | Educação e linguagem: verbal e visual | 2013 |
| A utilização da plataforma moodle para o apoio ao ensino presencial; um estudo exploratório em uma disciplina em nível de pós-graduação | Antônio Luiz Santana | Laércio Ferracioli | Diversidade e práticas educacionais inclusivas | 2013 |
| Educação ambiental a distância; nas redes e processos de formação, currículos e subjetivação | Atonildo Pereira Porto | Martha Tristão Ferreira | Currículo, cultura e formação de educadores | 2013 |
| Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de pós-graduação | Vanessa Batestin Nunes | Jussara Martins Albernaz | Diversidade e práticas educacionais inclusivas | 2012 |
| A formação do professor de Arte na modalidade de educação a distância/EAD/UAB/UFE S | Vera Lúcia de Oliveira Simões | Moema Lúcia Martins Rebouças | Educação e linguagem: visual e verbal | 2013 |
| Docência coletiva: saberes e fazeres na educação a distância | Isaura Alcina Martins Nobre | Jussara Martins Albernaz | Diversidade e práticas educacionais inclusivas | 2013 |

Quadro 14 – Quadro demonstrativo com as dissertações e teses defendidas no PPGE/Ufes, que retratam a oferta de cursos no âmbito da UAB pela Ufes e pelo Ifes, o qual contém os títulos e os respectivos autores, professores orientadores, linha de pesquisa e ano de defesa.

Fonte: Acervo da biblioteca setorial do CE/Ufes, *site* e catálogo comemorativo dos 25 anos do PPGE/Ufes.

Nota: Elaborado pela autora.

O trabalho de Gama (2008) inaugura, no PPGE/Ufes, a temática dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, no âmbito do Sistema UAB. A autora analisa,

na perspectiva metodológica da semiótica discursiva, vídeos tutoriais utilizados em disciplinas do curso de licenciatura em Artes Visuais – EAD/Ufes e busca compreender como esse recurso, utilizado com frequência como material didático nos ambientes virtuais de aprendizagem, contribui para a aproximação entre os professores formadores (universidade) e os alunos/formandos nos Polos de Apoio Presencial da UAB.

Nesse mesmo ano, encontramos a dissertação de Hamasaki (2012), que, de forma bem semelhante, também desenvolveu seus estudos com foco nos processos interativos virtuais do curso de licenciatura em Artes Visuais – EAD/Ufes, utilizando-se dos Polos de Aracruz e Santa Teresa como campo de delimitação.

O trabalho de Fernandes (2013) aborda a utilização das TIC como apoio a uma disciplina do curso de especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, do Ifes. A autora enfatiza contribuições da plataforma Moodle no processo ensino-aprendizagem na modalidade de ensino presencial e mostra que as tecnologias de interação virtual não se limitam à EAD.

As obras de Nunes (2012), Simões (2013), Porto (2013) e Nobre (2013) não se encontravam disponibilizadas na biblioteca para consulta, na data em que finalizamos esse mapeamento. Por esse motivo, não foi possível incluí-las nesta análise.

No entanto, mediante as informações coletadas com base nos títulos e nos resumos disponibilizados no *site*, podemos afirmar que o trabalho de Nunes (2012) focou a temática da avaliação e da tutoria em um curso de pós-graduação em EAD do Ifes; Simões (2013) focou a formação do professor de arte no curso de licenciatura em Artes Visuais EAD da Ufes; Porto (2013) tratou da formação em educação ambiental no Curso de Aperfeiçoamento Processo Formador em Educação Ambiental – EAD ofertado pela Ufes em parceria com a Secadi; e Nobre (2013) investigou a constituição da docência coletiva em um curso de pós-graduação EAD do Ifes.

Neste segundo bloco, verificamos que a temática da EAD obteve um decréscimo quantitativo no curso de mestrado, porém chega ao curso de doutorado com três importantes trabalhos de pesquisa voltados a cursos de formação docente ofertados no âmbito do Sistema UAB, dois dos quais pelo Ifes e um pela Ufes. Também verificamos que, tanto no mestrado quanto no

doutorado, predominam as investigações dentro da linha “Educação e Linguagem: Visual e Verbal”, seguida da linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

5.4 O QUE PODEMOS CONCLUIR COM BASE NESTES ESTUDOS?

Diante do trabalho de mapeamento e análise que buscamos empreender, entendemos que a investigação que nos propomos com este projeto poderá trazer grandes contribuições ao campo da formação e da EAD na Ufes.

A literatura brasileira, de forma geral, aponta este tema como um fenômeno relativamente recente, impulsionado nas últimas décadas pelas políticas de incentivo à formação de professores, implementadas após a promulgação da atual LDB.

A EAD, como modalidade de ensino, vem sendo cada vez mais investigada e apontada como possibilidade para o equacionamento do grande déficit de formação universitária no país. A predominância de estudos, no entanto, volta-se às questões tecnológicas e/ou midiáticas, em detrimento dos processos de formação.

O Sistema UAB, enquanto política pública que se utiliza da modalidade EAD como via de formação, aparece com grande destaque nos estudos mais recentes, especialmente no momento em que passa a ser coordenado pela Capes. Parece existir uma grande preocupação com os rumos desse sistema, com a sinalização de fragilidades que expressam um caráter emergencial à formação.

Também é possível verificar a existência de diferentes interesses e de tensões que tendem a extremismos, dependendo da perspectiva e do lugar de onde se faz a análise. No entanto, há pouquíssimos estudos, nessa área, feitos do ponto de vista dos alunos/professores em formação, que expressem as suas opiniões e os sentidos que estes imprimem ao fenômeno em questão.

No estado do Espírito Santo, o único Programa de Pós-Graduação em Educação existente até 2013 apresenta estudos em número ainda muito pequeno, se comparado ao quantitativo de vagas e à abrangência territorial das ações desenvolvidas pelo núcleo EAD da Ufes, do Centro de Educação a Distância do Ifes e ainda da iniciativa privada.

Considerando que as duas IES acima mencionadas se encontram, desde 2006, vinculadas ao Sistema UAB, com um quantitativo expansivo de oferta de cursos de licenciatura, entendemos que a temática da formação inicial de professores por meio da modalidade EAD necessita ser mais e melhor investigada no âmbito da pesquisa acadêmica local.

Longe da pretensão de dar conta das lacunas verificadas, objetivamos lançar um olhar mais apurado acerca de tal temática, com foco nos saberes e nos sentidos que vêm sendo construídos pelos alunos/professores em suas trajetórias de formação nos cursos de licenciatura ofertados pela Ufes, no âmbito do Sistema UAB.

Dentro dessa perspectiva, os trabalhos analisados trouxeram importantes contribuições para pensar o nosso objeto e os caminhos pelos quais buscamos trilhar com ele. Esperamos, com base neles, trazer novas questões e novas contribuições aos percursos da EAD no campo da formação inicial de professores para a educação básica em nosso estado e país.

6 A FORMAÇÃO E OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UFES NO POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES: CONTRIBUIÇÕES COM BASE NA ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA

[...] É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1996, p. 71-72).

O caminho percorrido entre os dados que buscamos produzir com base na literatura existente e aqueles que foram construídos desde o(s) encontro(s) com os sujeitos de nossa pesquisa traz uma série de questões que nos instigam, neste momento, a pensar os sentidos de toda essa trajetória.

Afinal, o que vimos buscar e o que conseguimos, ao longo de todo o trajeto, trazer como possibilidade de reflexão e de respostas às questões que propomos inicialmente? A pesquisa confirma, por meio de seus dados, as ideias que vimos semeando desde o nosso ponto de partida?

Vale dizer que tal processo vem ocorrendo de forma gradativa desde os primeiros contatos com os sujeitos participantes, quando nos dispomos à construção dos dados. No entanto, somente depois de termos concluído essa etapa, conseguimos, por meio de uma visão mais ampla do todo construído, voltar aos elementos mais específicos, ordená-los e categorizá-los, em conformidade com o arcabouço teórico que utilizamos como sustentação ao nosso estudo.

Desse modo, não chegamos a estabelecer um modelo com etapas rígidas de análise, como sugerem alguns manuais de metodologia científica. No entanto, utilizamos a triangulação de dados como principal técnica, por entendermos, assim como Triviños (2008), que ela consegue abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Segundo esse mesmo autor, a triangulação

[...] parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2008, p. 138).

Embora haja uma grande contestação contra seu uso em pesquisas sociais de cunho qualitativo, em virtude da discussão em torno da polarização objetividade/subjetividade da ciência, a triangulação dos dados ainda é apontada por diversos autores como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2008, p. 80).

Assim, após a transcrição e organização dos dados, definimos, com base nos três instrumentos utilizados (questionário individual, entrevista coletiva e fórum virtual temático), eleger como eixo de análise a relação entre o processo de construção do ser e dos saberes da profissão docente e a formação “inicial” vivida no curso de licenciatura, ofertado pela Ufes, no Polo UAB de Itapemirim/ES, discutidos e alinhados a outras questões que atravessaram essa trajetória, mediante três recortes temporais:

- 1 – antes de ingressar como estudante nos cursos de licenciatura a distância;
- 2 – durante o processo de formação inicial vivida nos cursos de licenciatura a distância;
- 3 - após a conclusão dos cursos de licenciatura a distância.

Por meio de uma abordagem que mesclou momentos presenciais e momentos mediados pelas tecnologias, o diálogo e a interação mostraram-se favoráveis à produção de dados capazes de gerar análises múltiplas.

No entanto, em razão dos objetivos traçados, lembramos que a análise empreendida privilegiou uma maior centralidade nas perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa, por meio de suas vozes e especialmente dos sentidos atribuídos a cada um dos elementos abordados no contexto de suas trajetórias de formação e atuação profissional.

6.1 QUE CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS OS ESTUDANTES EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS PELA UFES, NO POLO UAB DE ITAPEMRIRIM/ES, CONSTRUÍRAM ACERCA DA DOCÊNCIA ANTES DE INGRESSAREM NESSES CURSOS?

Conforme mencionado, esta pesquisa contou com a participação de nove estudantes egressos das três primeiras turmas dos cursos de licenciatura ofertados pela Ufes, no âmbito do Sistema UAB, Polo de Itapemirim/ES. Ao visarmos à preservação de suas identidades, definimos um código para nos referirmos a cada um desses estudantes, em conformidade com os cursos de origem.

Desse modo, chamamos os três estudantes egressos do curso de licenciatura em Artes Visuais de A1, A2 e A3; os três egressos do curso de licenciatura em Física, de F1, F2 e F3; e os três egressos do curso de licenciatura em Química, de Q1, Q2 e Q3.

Paradoxalmente, um dos objetivos traçados em nossos encontros (presenciais ou virtuais) era discutir o processo de constituição da identidade do ser docente. Apesar de optarmos por não revelar seus nomes nem outros dados pessoais, não significa dizer que estamos aqui desconsiderando a relevância que tais elementos possuem nesse processo.

A construção de uma metodologia de abordagem que os remetesse a um tempo anterior à entrada nos cursos em questão ocorreu porque objetivamos que a produção de sentidos acerca de suas identidades abarcasse os fragmentos de um processo de historicização que se dá com o “eu” que sou hoje, que fui ontem e que pretendo ser amanhã.

Já no momento de chegada ao polo, foi possível observar a enorme satisfação de estarem ali, rememorando os espaços, os tempos e as pessoas que marcaram suas trajetórias de formação.

O primeiro a chegar fazia questão de levar um presente natalino para a decoração do polo, algo que era bastante comum a todos quando ainda ali estudavam. Traziam ainda consigo abraços, palavras de carinho e um olhar diferente, menos apressado do que aquele que víamos nos dias de encontros, avaliações, seminários. Enfim, havia um entusiasmo e uma curiosidade diferente; afinal, agora eles já não eram estudantes do polo, mas professores formados nesse espaço.

Ao nos dirigirmos até o auditório, antes mesmo de darmos início à sistemática da pesquisa, já era possível perceber a importância que aquele momento traria ao nosso estudo, da forma como o concebemos, para além de uma etapa formal de coleta/produção de dados.

A acolhida e a ambientação do espaço que reservamos para o que aqui chamamos de “encontro” foram minuciosamente pensadas de forma que nossa investigação, apesar de também cercada pelos protocolos indispensáveis, fosse revestida com um caráter formativo e provocador às questões que pretendíamos.

As questões relacionadas à formação e à atuação docente antes do ingresso na licenciatura cursada no polo foram tratadas, respectivamente, nos Blocos II e III do questionário individual, no item 01 da entrevista coletiva e na Semana I do fórum virtual temático.

Visando a uma melhor visualização por parte do leitor, criamos um ícone para representar cada um desses instrumentos:



=> trechos dos depoimentos/comentários/respostas (escritos ou falados) pelos sujeitos da pesquisa.



=> fonte: entrevista coletiva.



=> fonte: questionário individual.



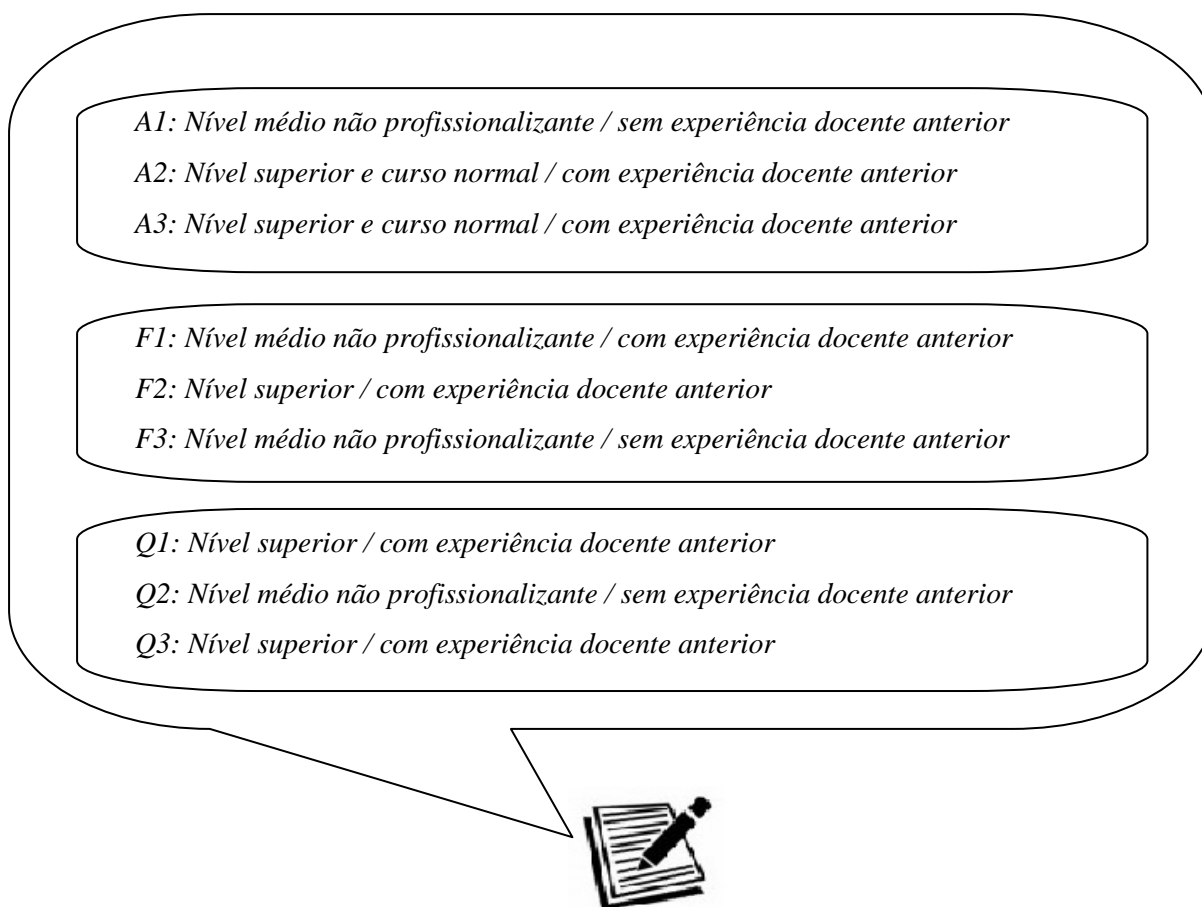
=> fonte: fórum virtual temático.

O conceito de formação inicial, proposto por Mello (2000), enfatiza essa etapa como um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor. Nessa perspectiva, é possível afirmar que existe um início, mas não exatamente onde ele está. A LDB n.º 9.394/96 preconiza que os professores da educação básica devem ser formados em cursos de licenciatura, em nível superior (BRASIL, 1996).

Dentre os nove sujeitos participantes, verificamos, por meio do questionário (item 16 – APÊNDICE H), que apenas quatro estavam vivendo, de fato, a primeira formação/habilitação específica para o exercício do magistério. Os demais possuíam outras licenciaturas e, mesmo sendo “não habilitados” na área específica cursada no polo, estavam inseridos no campo da profissão e, portanto, em condições de narrar suas concepções e sentidos, a partir das próprias experiências.

Ainda com relação a essa questão, foi surpreendente notar que, entre os quatro que ainda não possuíam a chamada “formação inicial”, havia um que ministrava o mesmo componente curricular da área cursada no polo, havia quase trinta anos, em nível de ensino médio. Para este, falar sobre a docência também evoca certamente suas experiências como professor. Entre os licenciados, havia ainda dois estudantes que chegaram a cursar a formação inicial para o exercício do magistério em nível médio, o extinto “curso normal”.

As concepções e sentidos atribuídos a essa questão mostraram-se bastante diversos, mas de forma geral, eles estão relacionados não somente às experiências do magistério como profissão, mas, sobretudo, às marcas deixadas pelo processo de escolarização vivido quando eram estudantes da educação básica. No quadro adiante, trazemos os dados relacionados à formação e às experiências com o exercício do magistério, antes do ingresso nos cursos:



Quadro 15 – Informações acerca da formação e da atuação docente dos sujeitos antes de ingressarem nos cursos de licenciatura a distância da Ufes, obtidos por meio do questionário aplicado – Bloco II (Formação) e Bloco III (Atuação Profissional).

Fonte: Diário de Campo da autora.

A figura do professor como autoridade é levantada por um estudante (A1) como algo que se perdeu na profissão docente, em razão da perda do respeito à família, aos mestres e aos colegas. Tal concepção remete-nos a uma ruptura com a ideia de grande “prestígio dos professores no início do século XX”, referido por Nóvoa (1995, p. 19), algo que, para o estudante em questão, lamentavelmente já não existe.

A1: [...] *minha concepção de docência era a de um mundo de limites a assistência ao menor como tutelado em classe (...) nos dias de hoje, a realidade da docência é da triste impunidade para o menor, fora e principalmente dentro da Escola (...) tenho saudades das escolas que estudei, sob o vigor impositivo do respeito à família, aos mestres e aos colegas – Em 02/12/2013, às 13:27h.*



Ao verificarmos o perfil desse egresso por meio das informações obtidas pelo questionário (Quadro 11), encontramos que A1 viveu, por meio da licenciatura cursada no polo, sua primeira experiência de formação para o magistério, sem nunca ter atuado antes como professor.

Isso confirma a existência de um sentimento com relação ao ser professor, através das imagens e memórias que ele traz de seus professores ao longo da educação básica. Ressalta-se, ainda, que A1 concluiu os estudos equivalentes ao ensino médio (não profissionalizante) em 1964 (Quadro 10), período em que o país vivia um regime político de acentuada repressão sob o comando da ditadura militar.

O papel da escola, nesse contexto, acenava a ordem e o progresso e parecia que o estudante em questão entendia isso como algo muito positivo. Talvez, não por coincidência, a profissão seguida por ele, antes do ingresso na licenciatura, fosse a de guarda municipal. Ao evocarem o sentido do ser professor, os estudantes egressos A2 e A3 referem-se à sua infância e às práticas do “brincar” de ser professora, demonstrando um claro saudosismo dessa época.

A2: [...] penso que comecei muito cedo a construir minha relação com a docência, pois desde bem pequenina já dava aulas para as minhas bonecas, coisa que infelizmente já não se vê mais nos dias de hoje, meninas brincando de professoras (...) – Em 01/12/2013, às 19:42h.



A3: [...] desde muito cedo a vocação para o magistério era uma constante, a partir das brincadeiras na varanda da casa; a vontade de brincar de ensinar era uma constante (...) – Em 04/12/2014, às 20:23h.



O fato de esses dois estudantes terem cursado o antigo curso normal, respectivamente, em 1980 e 1984 e possuírem uma ampla bagagem de experiências com o exercício do magistério na educação básica aponta que o processo de iniciação à carreira, vivida por eles, ocorreu em um momento em que a figura do professor estava centrada em uma visão reducionista,

revestida de um caráter missionário e vocacional herdado pelos jesuítas e, intencionalmente, perpetuado pela sociedade capitalista.

A formação, nesse sentido, investia em um perfil de professor que fosse capaz de instruir os seus estudantes, com ênfase no método e na criação de laços afetivos que remetiam à escola um caráter de continuidade do lar. Para Freire (1997), “[...] a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (p. 25).

O termo “vocação” aparece no depoimento do estudante A3, o que nos faz pensar que, embora haja um esforço de superação, ainda existe entre os professores a crença de que o profissional para o magistério precisa ser dotado de condições *a priori* à formação inicial propriamente dita.

Para Nóvoa e outros estudiosos da educação, a vocação é um dos principais elementos utilizados nas sociedades ocidentais modernas em favor da desprofissionalização docente, pois se trata de um discurso que desloca a centralidade do ser professor como categoria profissional e, conseqüentemente, todo o movimento de luta em favor de sua valorização.

Os estudantes egressos Q2 e F2 revelam que, antes do ingresso nas licenciaturas, traziam uma concepção de professor como “fonte do saber”, aquele que detinha o domínio dos conhecimentos, os quais deveriam ser transmitidos aos alunos de forma passiva.

Q2: [...] logo após terminar o ensino médio, ingressei no curso de Química, sendo assim não havia atuado como professora. A concepção que eu tinha de ser docente era o que eu vivenciava na sala de aula como aluna. O professor era quem transmitia o conteúdo (...) – Em 03/12/2013, às 22:10h.



F2: [...] antes, eu analisava o professor como a fonte maior de saberes e o aluno como receptor dos mesmos (...) – Em 04/12/2013, às 16:56h.



Tal concepção pode ser ilustrada pelo conceito de educação bancária, teorizado por Freire (2013), quando o professor atua como “depositário” e os estudantes como “cofres” que vão, ao longo de sua escolarização, acumulando saberes determinados historicamente pelas classes dominantes, sem nenhuma preocupação com a realidade social e cultural deles.

Ressalta-se que Q2 concluiu o ensino médio em 2007 e, logo em seguida, ingressou na licenciatura. Com isso, mais uma vez, percebemos uma concepção que traz como referência a figura dos professores que atuaram em seu processo de escolarização na educação básica.

No entanto, a estudante F2, antes de ingressar na licenciatura do polo, era licenciada em outra área curricular e vinha atuando alguns anos na profissão. Com isso, também verificamos que, apesar das mudanças ocorridas na sociedade e na escola contemporânea, a figura do professor conteudista persiste por meio de práticas que vão perpetuando a sua centralidade como transmissor alheio às questões sociais do meio em que se inserem a escola e os seus alunos.

F3: [...] antes de me inscrever no curso de licenciatura em física, eu não tinha tido nenhum contato como professor em uma sala de aula no sistema de ensino, participava de uma classe de ensino na igreja onde reúno (...) de uma maneira retrospectiva (início do curso) tinha a concepção que o professor não poderia prejudicar o aprendizado do aluno, devia atuar como parceiro facilitador no processo de ensino (...) o ensino que os professores me ensinavam em sala de aula, antes de começar o ensino superior, era para mim referência de seguir ou não algumas práticas como exemplo – Em 04/12/2013, às 17:21h.



Q3: [...] quando penso em docência, apesar de ser professora, me recordo dos professores que tive no ensino fundamental e médio (...) – Em 04/12/2013, às 19:46h.



Verificamos, por meio dos depoimentos escritos no fórum virtual temático e ainda por meio de sua confirmação quando cruzados com os dados produzidos na entrevista e no questionário, que, mesmo antes de cursarem uma formação específica, os estudantes das licenciaturas trazem consigo um imaginário construído acerca do “ser professor”, especialmente em virtude das experiências vividas ao longo de sua escolarização na educação básica.

Acerca dessa construção, Freire (2003) afirma que

[...] a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo [...] (p. 53).

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 7) também postula que “é impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal”. Desse modo, compreendemos que as concepções do “ser professor” se fazem em meio às experiências e práticas construídas antes mesmo do ingresso na profissão. Além das experiências e práticas vividas, associam-se ainda fatores relacionados à influência familiar e expectativas sociais, as quais, muitas vezes, são decisivas inclusive no momento da escolha pelo ingresso em um curso de licenciatura.

Contudo, o que se afirma, diante dos dados que aqui apresentamos, é um sentimento de identidade com a profissão docente como algo que se vem construindo ao longo de suas vidas e especialmente pela projeção e identificação com profissionais que os marcaram ao longo de sua escolarização.

Tal sentimento é evidenciado pelos depoimentos de pelo menos três estudantes (Q2, F3 e Q3) nos quais a ideia de docência se mostra fortemente referenciada no modelo de professores que tiveram como estudantes da educação básica e de outras práticas relacionadas ao ensino não formal, conforme levanta F3, ao referir-se à sua atuação no ensino de uma classe na igreja onde reúne.

Em nenhum dos depoimentos, identificamos entre os sujeitos da pesquisa um sentimento negativo com relação à docência. Mesmo entre aqueles que citam problemas relacionados ao exercício dessa profissão na atual conjuntura, o “ser professor” possui um sentido enobecedor, o qual poderá, por meio de sua existência, promover mudanças tanto no aluno,

de forma mais individual, quanto no coletivo social. Isso se expressa claramente por meio dos depoimentos da estudante (Q3), quando afirma:

Q3: [...] Tive professores muito bons, ou seja, que contribuíram com o meu crescimento como cidadã. Acredito que a docência deve ser a ferramenta para a construção de uma sociedade melhor, mostrando e ajudando aos que mergulham, seja como aluno ou como professor, a verdadeira cidadania – Em 04/12/2013, às 19:46h.



Com relação aos motivos que levaram os estudantes egressos aos cursos de licenciatura à distância da Ufes, verificamos, ainda por meio do fórum virtual, que os sentidos do ser professor, construídos ao longo da vida, mediante as relações sociais e as práticas vividas em situações formais e não formais de ensino, exerceram grande influência quando esses estudantes se decidiram pelo ingresso na carreira docente.

Conforme visto no Quadro 10, os nossos sujeitos, em grande parte, eram habilitados e atuavam como professores quando iniciaram as respectivas licenciaturas no polo. Para eles, a decisão em ingressar em um segundo curso de licenciatura esteve relacionada ao desejo de continuidade na formação, conforme afirmam os estudantes A2, Q3 e A3:

A2: [...] O que me levou a cursar Artes Visuais foi o fato de sempre ter gostado de “fazer arte”, ou seja, desenhar (...) pintar, fazer artesanatos, fotografar, (...) então, resolvi fazer o curso para melhorar e aprimorar minhas aptidões e, também, porque, como professora de língua portuguesa, já havia trabalhado com a disciplina e me identificado – Em 03/12/2013, às 00:24h.



Q3: [...] Interessante relembrar e pensar no motivo que me levou a inscrever para cursar Química EAD, pois o motivo não foi a formação de professor, pois na época, eu já era. Penso que o principal motivo foi a vontade de estudar! Apesar de ser bem cansativo estudar com diversas tarefas do dia-a-dia é muito bom. Aqueles momentos com os colegas, a discussão sobre o conteúdo, a troca de informações e a construção do conhecimento. Tudo isso, faz o professor crescer na sua função docente – Em 04/12/2013, às 19:46h.



A3: [...] A todo instante estamos envolvidos com o ato de ensinar-aprender: na rua, na escola, em casa, na igreja; de certo modo, não nos distanciamos dela e, hoje, passados alguns anos, permaneço insistentemente, aguardando novos acontecimentos e novos começos – Em 04/12/2013, às 20:38h.



Nisto, vimos que, de fato, o professor anseia por saberes que não se resumem àqueles obtidos por meio da formação inicial. A proposta de formação continuada representa um desejo e uma necessidade deles.

A formação contínua é apontada tanto por Nóvoa (1990) quanto por Freire (1991) como possibilidade de superar a má qualidade do ensino no contexto educacional contemporâneo. Para Freire (1991), “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (p. 58).

Tais questões se confirmam também nos dados obtidos por meio da entrevista coletiva. Vejamos o depoimento transcrito da estudante Q3 com relação à temática tratada na questão 01 desse instrumento – PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU À INSCRIÇÃO E CONCLUSÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA, PELA UFES, NA MODALIDADE EAD:

Q3: [...] Mais conhecimento (...) apesar de eu já ter uma graduação em biologia, eu queria aumentar o meu conhecimento, não parar, não estacionar – Em 28/11/2013.



Na continuidade do debate, os colegas sentem-se provocados a dar continuidade ao depoimento de Q3, confirmando igual interesse. No entanto, a discussão foi ampliada à medida que se levantou a seguinte questão: O FATO DE SER UM CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E DA INSTITUIÇÃO UFES INFLUENCIOU A SUA DECISÃO?

Os estudantes egressos são unânimes em responder “SIM” e destacam, como principais fatores, a questão da gratuidade, a proximidade de suas residências e o reconhecimento da Ufes como instituição formadora de qualidade. Nesse sentido, Q3 complementa sua resposta da seguinte forma:

Q3: [...] então, já que tem aí uma graduação e eu não vou pagar, então vamos fazer (...) se fosse uma outra graduação que eu tivesse que pagar, talvez eu não teria feito por ser próximo também influenciou – Em 28/11/2014.



Ainda sobre os fatores que os levaram à escolha do curso de licenciatura a distância, da Ufes, no Polo de Itapemirim/ES, os estudantes A3, e Q2 e F1 complementaram:

A3: [...] curiosidade, mas eu sempre quis fazer história da arte e nunca artes visuais, mas a gente teve essa disciplina e satisfez a minha necessidade (...) eu faria até outra, mas “paga” não! – Em 28/11/2014.



Q2: [...] eu até havia iniciado um curso presencial em biologia na UENF e como o curso aqui era a distância, eu achei que fosse possível conciliar as duas (...) depois, pelo fato desse curso ser mais próximo, no próprio município, tranquei a matrícula no presencial e prossegui aqui – Em 28/11/2014



F1: [...] eu cheguei a fazer um vestibular para o curso presencial de física, na UFES, passei, fiz matrícula, mas não cursei, principalmente por causa da distância (...) então, por esse curso estar próximo aqui, mesmo morando em Cachoeiro, era muito mais fácil me deslocar, pois era só uma vez na semana (...) e pra mim foi bom porque eu precisava de um diploma de licenciatura, pois já vinha há muito tempo dando aula e não tinha a licenciatura (...) quanto à gratuidade, não sei se chegou a influenciar, não pensei nessa questão (...) mas o fato de ser uma titulação “da UFES” pesou bastante em minha decisão – Em 28/11/2013.



Com isso, verificamos que existia uma grande expectativa com relação à qualidade da formação e que a visão sobre a Ufes era bastante positiva, tendo em vista ser esta uma instituição de ensino consagrada nacionalmente, com base em seus resultados no ensino presencial, como considerado em outros momentos deste estudo.

Dessa forma, o conjunto de dados que apresentamos até aqui, confirmados por meio de uma análise triangular, apontam a EAD como modalidade viável aos estudantes que buscam uma

formação, seja inicial, seja continuada, e que precisam conciliar os estudos com a atividade profissional e residir em locais distantes dos *campi* das universidades presenciais.

Os sentidos expressos pelos alunos estão muito próximos ao conceito apresentado por Belloni (2006), que indica a EAD como forma de atender às demandas educacionais emergentes, uma vez que possibilita o acesso de estudantes, segundo ela, com dois perfis diferentes: o primeiro seria o jovem ou o adulto que enfrentam problemas criados pelo tempo ou pela distância, para completar sua formação escolar; e o segundo, os profissionais que buscam oportunidades de educação continuada.

O estudante A1 traz um motivo diferente e, embora não acene um interesse à profissão docente, em princípio mantém o foco na necessidade de uma formação em nível superior e na oportunidade que a EAD lhe trouxe.

A1: [...] a minha vida toda foi feita na fé e eu precisava de um curso superior (...) eu não tinha condição de ir pra Cachoeiro nem pra outros lugares (...) então, por trabalhar na área de segurança, a primeira coisa que eu queria era o direito a uma cela especial, pois se no exercício da minha profissão, eu acabasse matando um “noiado” eu queria poder ir para uma cela especial e pra isso eu precisava ter o curso superior. Assim, quando soube que teria uma faculdade gratuita dentro do município, vim atrás de informações no polo, quando soube que haveria um curso de artes visuais e que aquele era o último dia de inscrição (...) Decidi-me naquela hora pelo curso de artes, pois já tinha experiência como fotógrafo, cineasta e roteirista (...) corri em casa e trouxe os documentos, mas não pensava que fosse passar (...) quando saiu o resultado, levei o maior susto (...) fui aprovado em primeiro lugar – Em 28/11/2014.



O depoimento de A1 provocou espanto e “gargalhadas” entre os colegas, evidenciando-se que tal sentido lhe era muito particular, em razão de uma necessidade, não para exercitar a profissão docente, mas para prosseguir e ascender à carreira de guarda municipal, com posse de um diploma de formação em nível superior, independentemente da área.

De qualquer forma, o depoimento desse e dos demais sujeitos, confirma os dados estatísticos que apontam a oferta dos cursos de licenciatura, na modalidade a distância, como uma significativa oportunidade de formação em nível superior.

Na continuidade do texto, fazemos uma análise no sentido de identificar possíveis mudanças nas concepções e sentidos até aqui expressos, ao longo do processo de formação vivida no Polo de Itapemirim/ES.

6.2 QUE CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS OS ESTUDANTES EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS PELA UFES, NO POLO UAB DE ITAPEMRIRIM/ES, CONSTRUÍRAM ACERCA DA DOCÊNCIA DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL CURSADA NESSE POLO?

As questões relacionadas à formação e à atuação docente durante o processo vivido por meio dos cursos de licenciatura a distância da Ufes foram tratadas, de forma pulverizada, nos Blocos II, III e IV do questionário individual, nos itens 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08 da entrevista coletiva e na semana II do fórum virtual temático.

O principal objetivo de nossa análise, nesse momento, foi evidenciar se as concepções, experiências e sentidos produzidos pelos estudantes egressos antes de iniciarem o curso de licenciatura a distância se mantiveram ou se modificaram a partir dos saberes construídos ao longo do período da formação inicial propriamente dita.

A discussão teve início com a seguinte proposta:

Prezados participantes,

Na discussão do fórum da semana I, vocês foram convidados a voltar um pouco no passado e lembrar o início da carreira, as concepções de docência, formação para o magistério, desafios, dificuldades e a motivação que os trouxe ao curso de licenciatura EAD da Ufes, ofertado no Polo UAB de Itapemirim/ES.

Dando continuidade às nossas reflexões, proponho, agora, que tomem como ponto de partida o início nesse curso (Artes Visuais/Física/Química) e respondam:

1 – A concepção de docência que você havia construído antes, mudou? Se mudou, diga em que sentido. Se não mudou, também é importante que relate possíveis motivos;

2 – Em que medida, a formação inicial vivida ofertada pela Ufes, na modalidade EAD, contribuiu para a construção dos saberes específicos da área de conhecimento em questão e dos saberes da profissão docente como um todo?

3 – Como se deu a articulação dos saberes da experiência (prática) e os conteúdos técnicos e/ou teóricos ao longo do curso?

Vamos lá? Quem começa dessa vez?

Silvana ☺ !!

Quadro 16 – Texto postado pela pesquisadora, na sala virtual, no dia 6/12/2013, às 14h59 para dar início ao fórum da semana II.

Fonte: Sala virtual criada pela autora (Plataforma Moodle).

Nas primeiras questões trazidas pelo questionário, é possível verificar que o processo vivido possibilitou uma ampliação significativa da concepção do ser professor. O estudante A1 foi o primeiro a se manifestar e, de forma bastante enfática, pareceu demonstrar uma concepção mais negativa do que a tinha antes. No entanto, permanece a análise de perda da autoridade, o que, para ele, é essencial ao ser professor.

A1: [...] sim, mudou e muito, a minha concepção de docência, encontra um professor aviltado pelo sistema, não só pelo seu salário, mas, e principalmente pela perda de rédea da classe – Em 07/12/2013, às 20:15h.



Com relação às contribuições do curso, ele complementa:

A1: [...] Foi essencial e no meu caso, determinante, não fosse esse polo do projeto UFES-MEC, não estaria aqui (...). Claro que partindo de um primeiro momento do curso de artes visuais, nada foi perfeito, entretanto, hoje, depois de passar pelos sufocos, enxergo que não foi nada comparado a minha entrada em sala de aula, verdadeiro batismo de fogo – Em 07/12/2013, às 20:15h.



Vale ressaltar que, no momento da entrevista, A1 narrou a sua aprovação no concurso para o magistério da rede estadual de ensino, logo após a conclusão do curso como algo positivo. No entanto, ele revela ter desistido da profissão uma vez que encontrou uma escola muito diferente da de sua época. O sentimento de impotência diante dos desafios parece ter predominado e, por ser concursado como guarda municipal, optou por permanecer nessa profissão.

Evidencia-se, portanto, mais uma vez, que, desde o início do curso, A1 não possuía interesse pela profissão de professor e isso não foi modificado ao longo do curso, uma vez que todos os seus relatos reforçam um sentido de perplexidade para com a atual realidade do cotidiano escolar e o sentimento de desvalorização do ser professor, visto por ele como alguém que merece ser considerado um “herói” por permanecer nessa profissão, nos dias hoje.

Por meio de uma análise de aporte crítico, compreendemos que o sentido docência para A1 está associado à figura de professor que foi historicamente construída e introjetada no imaginário social de um profissional que contemplasse amplo domínio dos conteúdos e das técnicas de ensino e se fizesse, por meio dessa competência, uma autoridade inabalável.

Simões, Corrêa e Mendonça (2011) apontam, por meio da pesquisa acerca da história da educação, que o surgimento dessa profissão, desde os primórdios da colonização portuguesa, traz uma forte presença do Estado e sua intencionalidade na perpetuação dos valores que lhe conferiam, à época, um *status* de poder e dominação. Dessa forma, os registros e fontes que nos remetem à figura dos primeiros professores revelam a preponderância de um perfil que se constituiu sob a sustentação de valores que privilegiavam uma rígida formação intelectual, religiosa, moral e cívica a ser perseguida pelos professores e, de igual forma, transmitida aos seus estudantes.

Por meio dos relatos de A1, é possível evidenciar que, apesar da mudança de enfoque e exigências à formação docente, o sentido de poder, nas últimas décadas, permanece associado ao ser professor. É interessante notar, ainda, que, para A1, esse sentido foi construído como algo positivo e importante à profissão. Entre os demais alunos que viveram sua primeira formação para o magistério, temos, ainda, F1, F3 e Q1 e Q2.

F1: [...] sim, mudou muito. Antes não havia cursado disciplinas pedagógicas, o que só aconteceu depois que iniciei o curso de licenciatura em física EAD. O que fazia era baseado no que observava dos meus antigos professores, procurando adequar a realidade atual, mas com o estudo desenvolvido pude aperfeiçoar meus conhecimentos e hoje sinto que sou um professor mais completo – Em 11/12/2013, às 17:11h.



F3: [...] A princípio, a concepção de docência que havia construído, foi a partir do contato com professores (...) e a convivência entre a instrução familiar (...) O curso trouxe uma outra concepção em relação à área da docência (...) Existe técnica para a prática docente, informações que só foram adquiridas a partir do curso (...) estamos ainda construindo, pois acredito que a totalidade da formação é inalcançável (...) o curso, além de nos ensinar as ferramentas cognitivas, também nos ensinou o caminho de onde encontrar a formação – Em 12/12/2013, às 10:58h



Q1: [...] Sim, pois percebi que a responsabilidade agora é muito maior (...) saímos de um lugar confortável, para assumirmos um compromisso com a educação – Em 11/12/2014, às 12:28h.



Q2: [...] A concepção de docência mudou, pois se tornou mais ampla, acrescentando a importância da didática na sala de aula (...) a formação inicial ofertada pela UFES, na modalidade EAD, contribuiu de forma significativa para a construção dos saberes tanto na área específica, como na profissão docente – Em 11/12/2014, às 12:28h.



O depoimento de F1 evidencia uma concepção ampliada do ser professor com relação à que tinha antes, mesmo já estando em atuação no magistério da rede privada, sem habilitação, há quase 30 anos. Aqui verificamos que os saberes da experiência, obtidos por meio do exercício prático da profissão, o autoestudo e a lembrança do fazer de seus antigos professores lhe foram amplamente satisfatórios para a permanência na profissão ao longo desses anos. No entanto, ele revela que, após a vivência no curso, pôde adquirir conhecimentos pedagógicos e que agora se sente como um professor completo.

Ao referir-se ao conceito de saber, Tardif (2012) afirma: “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa, no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11). Tardif considera que todo saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem formação comum ou trabalham numa mesma organização. Ampliando esse conceito ao contexto da profissão docente, ele diz que

[...] o saber dos professores é o saber **deles** e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc.” (TARDIF, 2012, p.11, grifo do autor).

No caso do estudante F1, fica evidente que, no compartilhamento do fazer e no cotidiano da profissão, ele se foi constituindo como professor e construindo os saberes que, por muitos anos, lhe conferiram um lugar privilegiado na profissão.

No entanto, ao reconhecer que os saberes pedagógicos construídos no decorrer do curso o tornaram mais “completo”, F1 evidencia que tais saberes também são necessários à constituição do ser professor.

O estudante egresso Q1 levanta o sentido do ser professor articulado ao compromisso político dessa profissão. Seu depoimento expressa uma clara compreensão desse compromisso.

Apesar disso, verificamos, por meio dos dados do questionário, que ele pretende permanecer na profissão de engenheiro porque esta lhe oferece uma remuneração melhor.

Assim, evidenciamos que as questões relacionadas à carreira, como remuneração, valorização e condições de trabalho, se têm colocado como fator de desestímulo à profissão. No momento da entrevista coletiva, F1 também fez referência a essa questão, lamentando a situação de precariedade que se deparou, ao ter assumido uma vaga de professor de Física no ensino médio da rede pública, logo após a conclusão do curso.

O estudante Q3 afirma ter mudado de concepção com relação ao ser professor, mas não expressa com clareza essa concepção. Ressalta-se que, no momento da entrevista, Q3 informa que não teve oportunidade para atuar na profissão e que ainda não decidiu se vai seguir na carreira, uma vez que não se sente motivada por ela, em face dos inúmeros relatos negativos que ouve e observa acerca da realidade das escolas.

Desse modo, podemos inferir que o fato de Q3 nunca ter atuado como professora pode ser um dos fatores para que ela não consiga expressar, ainda, um sentido diferente daquele que cultivava antes de ingressar no curso.

Com relação aos estudantes já licenciados anteriormente a este curso, em outras áreas curriculares, os sentidos se expressam de forma bastante positiva. A2 e A3 relatam uma concepção que se modifica e se amplia com base na nova visão de homem como ser criativo e criador, construída ao longo do curso de Artes Visuais.

A2: [...] com relação à competência da docência, digo que sim, ela mudou e acredito que isso se deu por que estamos em constantes mudanças. Mudou o meu modo de “encarar” os meus alunos como seres criadores - Em 11/12/2014, às 21:48h.



A3: [...] Tenho dúvidas sobre manter uma determinada concepção de qualquer assunto, visto que mudanças acontecem e são relevantes. Não sou a pessoa que iniciou a carreira achando que poderia mudar o mundo; hoje tenho consciência que só faço aquilo que sou capaz. Os sonhos e as emoções ainda resistem, pois sou humana e acredito no homem e na sua capacidade criativa, mesmo que essa criatividade sofra influências do meio – Em 11/12/2013, às 20:08h.



Ainda com relação às contribuições do curso para a formação política do professor, os alunos ressaltam que a formação proporcionou uma visão mais ampla do ser professor, a qual se restringe não apenas à sala de aula, mas também ao seu entorno, envolvendo a família e a comunidade.

Q3: [...] Para mim, uma das matérias mais importante foi com relação à didática e outras voltadas à especificidade da educação, como POEB. Na minha opinião, o próprio material impresso das disciplinas, foi melhor nessa área do que da área específica da química. A teoria foi muito bem trabalhada, mas acho que falta ser aplicado nas escolas – Em 28/11/2013.



Os demais estudantes egressos deram continuidade à questão:

F2: [...] Concordo com a colega “...” (Q3), pois os melhores materiais didáticos do curso de licenciatura em física foi com relação à educação e às políticas, tanto no que diz respeito à organização, como à reflexão e feedback por parte dos professores – Em 28/11/2013.



F1: [...] Pra mim, que já tinha bastante conhecimento sobre o conteúdo da física, as matérias de didática foram mais importantes, tanto que ao finalizar o curso, entrei em um curso de pós-graduação na área de ensino de física e matemática (...) me interessei mais, procurei ler mais – em 28/11/2014.



Com isso, podemos evidenciar que a proposta de formação voltada às especificidades da educação, preconizada nos projetos pedagógicos dos cursos e nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica, foi contemplada e exerceu significativa relevância aos estudantes que, de forma unânime, concordaram com as colocações dos estudantes Q3, F2 e F1. No entanto, por meio de outros depoimentos, é possível verificar que ainda persiste um caráter de fragmentação e essas disciplinas parecem não dialogar no contexto da formação.

Ainda no momento da entrevista, levantamos uma questão que se tem mostrado muito recorrente nas críticas tecidas por estudiosos e pesquisadores quando a temática da formação inicial de professores aparece de forma articulada à modalidade EAD, no que diz respeito a uma formação aligeirada e instrumental, sem o envolvimento mais efetivo do aluno com o cotidiano da escola e da própria formação.

Por meio dos depoimentos dos alunos, evidencia-se exatamente o contrário. Ao lançar essa questão ao grupo, as reações foram extremamente enfáticas, ao confirmar que, em todos os momentos do curso, o incentivo à leitura tanto do fascículo quanto de outras fontes foi estimulado.

F3: [...] eu chegava, às vezes a me perguntar: por que tanta exigência de leitura em um curso de formação na área de exatas? – Em 28/11/2014.



Ao recordar o percurso de formação vivido ao longo do curso, também buscamos evocar possíveis conflitos e/ou dificuldades enfrentadas no que diz respeito à estrutura do polo, ao material didático e aos professores especialistas. Objetivamos, com isso, tencionar a reflexão acerca da modalidade EAD, uma vez que ela exerce um importante diferencial no modo como esses estudantes viveram o processo de formação inicial.

Na visão dos alunos, nem todos os professores conseguiram adaptar-se ao formato da EAD. Isso parece confirmar os apontamentos levantados no campo da produção e da pesquisa científica acerca da chamada “docência virtual”, a qual aponta ser este um fenômeno ainda muito recente e complexo, se considerarmos que os professores que atuam no contexto da EAD no Brasil, em sua grande maioria, não possuem vínculos estáveis com a modalidade e, em geral, fazem-na com carga horária extra ao sistema presencial, remunerados por meio de bolsas de estudo e pesquisa. Evidencia-se, com isso, uma carência de estudos na área e, consequentemente, de uma formação sistemática e contínua a esses profissionais.

Vejamos o depoimento dos alunos:

A2: [...] a maior dificuldade, pra mim, foi a questão do distanciamento dos professores, pois mesmo nas webconferências, a gente sentia que eles não entravam na sala junto com a gente (...) alguns jogavam slides de power - point e ficavam lendo (...) ora, se era só pra ler, a gente lia em casa (...) quando a gente achava que tava acabando, para começarmos as perguntas, acabava o tempo – Em 28/11/2013.



A questão trazida pela estudante A2 parece caracterizar muito bem o que alguns estudiosos chamam de transposição didática, nesse caso, do presencial para a EAD. Os recursos tecnológicos de modalidade síncrona possibilitam aos professores e estudantes condições para interação em tempo real. No caso do sistema *webconferency*, isso se torna possível tanto por imagem quanto por voz, aliando, ainda, a possibilidade de apresentação de *slides* e outros recursos ilustrativos. No entanto, o que se percebe, por meio do depoimento de A2, é que a metodologia utilizada não foi coerente à ideia primordial do recurso, que é o diálogo e a interação.

Na visão de Freire (1980, p. 82), “[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo”. Nessa linha de raciocínio, o diálogo não pode significar o depósito de ideias em outros, tampouco resumir-se a simples intercâmbio de ideias a serem consumidas. O diálogo, para Freire (p. 83), não se restringe à discussão hostil, polêmica àquilo com o que os homens não estão comprometidos.

Ao trazer esta questão da (não) presencialidade do professor e do papel dos demais atores responsáveis pela mediação no curso, como os tutores a distância e os tutores presenciais, não há consenso de opinião entre os alunos, mas, de forma geral, é possível perceber que há um perfil bem delimitado com relação a cada curso, especificamente.

A2: [...] as tutoras presenciais cumpriram muito bem o papel da mediação e nos acompanharam do primeiro ao último dia do curso, mas não eram formadas em artes visuais (...) os nossos tutores a distância foram extremamente presentes, tanto que escolhemos um deles como paraninfa da turma na colação de grau – Em 28/11/2013.



F2: [...] os nossos tutores a distância não respondiam, chegamos ao ponto de desistir de enviar nossas questões (...) no meu ponto de vista, o nosso principal tutor a distância estava presente que era o colega “...” (F1), pois era ele quem nos socorria (...) os tutores presenciais também não eram formados em física, mas em matéria de ajudar o grupo a não desanimar, eles deram grande suporte (...) eles ligavam pra gente e às vezes iam além, ajudando a cobrar dos tutores a distância, respostas às nossas dúvidas – Em 28/11/2013.



Q3:[...] eu acho que o mais importante no tutor presencial é o contato com o aluno, no sentido de resgatá-lo (...) no nosso curso isso ficou muito a desejar (...) tivemos 08 tutores ao longo do curso (...) eles davam conta do conteúdo de química, eram formados (...) a gente ouvia falar que as tutoras do curso de artes sempre incentivavam (...) e a gente sentia falta disso – Em 28/11/2013



A1: [...] elas largavam tudo e iam junto com a gente pra Vitória tentando suprir a ausência da UFES (...) o curso de artes foi o que menos teve evasão e eu acredito que elas foram as grandes responsáveis por isso – Em 28/11/2013.



No curso de licenciatura em Artes Visuais, A2 ressalta o papel da tutoria presencial como essencial na mediação do curso, citando ainda que os tutores presenciais, de igual forma, foram extremamente presentes e atentos às dúvidas e necessidades dos alunos. Ademais, destaca a intensidade dos laços afetivos criados nessa relação, os quais perduram mesmo após a conclusão desse curso.

A1 e A3 concordam com A2 e complementam enfatizando que os laços criados pela tutoria, presencial e a distância, foram um dos fatores que mais contribuíram, de seu ponto de vista, para a permanência dos estudantes que chegaram à conclusão do referido curso.

No curso de licenciatura em Física, o depoimento de F2 evidencia uma presença mais constante e significativa da tutoria presencial, em detrimento da tutoria a distância, que, em sua opinião, não fez nenhuma diferença ao curso. F1 e F3 concordaram e ressaltaram que, se não fosse a união do grupo com os tutores presenciais que, a exemplo da tutoria do curso de Artes Visuais, acompanharam a turma do primeiro ao último dia de aula, provavelmente a evasão também teria sido maior.

No curso de licenciatura em Química, Q3 concorda com as opiniões dos colegas quanto à importância do vínculo entre estudante e tutor, porém lamenta o fato de não terem vivido essa experiência com a mesma intensidade, pois houve um rodízio muito grande de tutores nesse curso. Além disso, Q3 pontua o fato de uma preocupação excessiva com o conteúdo, pois havia essa exigência da coordenação do curso a eles. Em sua opinião, a relação acabou tornando-se muito impessoal, com o que Q2 também concorda.

Com relação à questão do pertencimento aos espaços formativos (Ufes, Polo e escolas onde realizaram os estágios supervisionados), alguns estudantes relataram que todos esses espaços exerceram grande contribuição para sua formação.

A3: [...] desde o início eu me sentia como aluna da UFES e tinha orgulho de falar – Em 28/11/2013.



A1: [...] considerando o ideal que eu tinha de uma universidade federal, de renome como a UFES, eu achava que não fôssemos ter nenhum problema com a estrutura da EAD, mas me decepcionei (...) aí, quando eu fui lá, pela primeira vez, e vi aquilo tudo “depedrado”, caí na real (...) só consegui me enxergar como aluno da UFES, depois da segunda vez que estive lá – Em 28/13/2013.



Q2: [...] eu sentia que, por parte de alguns professores, nós éramos tratados de forma diferente – Em 28/11/2013.



F1: [...] desde quando eu fiz a minha matrícula, eu disse para mim: eu sou aluno da UFES (...) podem falar o que quiserem, mas eu sou aluno da UFES – Em 28/11/2013.



A2: [...] a gente não só pertencia ao polo, como ele também nos pertencia (...) aliás, pertenceu e pertence (...) o polo era a nossa escola – Em 28/11/2013.



F3: [...] quando me perguntavam onde eu estava cursando a faculdade, eu respondia: na UFES (...) mas aí as pessoas perguntam: mas como, se você está aqui? (...) as pessoas não conseguiam entender como isso era possível, aí eu explicava que era na educação a distância e que tinha um polo aqui (...) mas eu só falava isso quando insistiam com essa questão – Em 28/11/2013.



F2: [...] eu gosto muito de ressaltar isso para os meus alunos do ensino médio, principalmente para os que se encontram em situações financeiras mais críticas, que eles não precisam sair do município ou pagarem uma faculdade particular para cursar o nível superior (...) aí eles falam: ah, professora, mas é a distância! E eu respondo: gente, a distância a gente estuda também e além disso, você vai ser um aluno da UFES (...) eu gosto de citar isso – Em 28/11/2013.



Os relatos dos alunos abordam experiências diferenciadas. Alguns evidenciaram um forte sentimento de pertencimento pela Ufes, desde o início do curso, e outros como algo que se foi construindo no decorrer do curso. Ressalta-se o enorme reconhecimento que o fato de ser estudante da Ufes exercia sobre eles e as pessoas de sua convivência como fator de prestígio social. Os relatos de A3, F1, F3 e F2 também manifestam esse sentimento.

A1 relata que somente conseguiu enxergar-se como aluno da Ufes na sua segunda oportunidade de visita, ocasião em que participou de um encontro organizado pela

coordenação do curso, reunindo os estudantes de todo os polos do estado. Foi possível constatar, por meio de sua fala, que esse momento teve um sentido de decepção, uma vez que a expectativa criada por ele com relação à estrutura física desse espaço era outra. A1 enfatiza a falta de cuidado tanto por parte do sistema quanto por parte dos próprios estudantes, ao referir-se a pichações e outras situações que pôde observar nessa oportunidade.

Já com relação à modalidade EAD, embora eles tenham ressaltado, tanto neste quanto nos demais instrumentos, a relevância que teve a sua formação, os relatos evidenciam certo “constrangimento”, ao referirem que estudavam na Ufes, mas na modalidade a distância. O relato de F3 confirma a ideia de que o fato de ser ofertada em uma instituição federal consagrada ameniza, mas não rompe com a visão que se tem da EAD como modalidade “menor”.

Com relação ao polo, os alunos expressam um sentimento de grande acolhimento e pertencimento, embora também reconheçam as limitações da estrutura física, material e tecnológica. O polo, na expressão deles, era “o local do encontro”, onde podiam compartilhar as angústias, conquistas e aspirações com os colegas e com os tutores. As pesquisas na área da EAD apontam que os polos de apoio presencial exercem grande importância à permanência dos alunos nos cursos da EAD, especialmente por se apresentarem como possibilidade de contato e trocas de experiências entre os seus atores.

Com relação aos estágios supervisionados, os estudantes já licenciados e/ou em atuação no magistério, antes do ingresso do curso, relataram que foi uma experiência bastante enriquecedora, pois o olhar agora era outro, mesmo para aqueles que estagiaram nas escolas onde já atuavam como professores. O depoimento de Q3 retrata com bastante propriedade essa questão:

Q3: [...] mesmo já sendo professor de outra turma, eu consegui enxergar muita coisa que não conseguia antes – Em 28/11/2013.



O depoimento de A1, a seguir, revela, segundo alguns autores da área, uma dificuldade ainda muito comum no sistema educacional, que é o de abrir as portas da escola para o público externo, muitas das vezes por receio de serem “avaliados”.

A1: [...] quando eu cheguei na escola com o papel do estágio, eu estava com uma câmera fotográfica na mão (...) me apresentei para a diretora e, assustada, ela logo perguntou: você vai tirar foto da escola? Eu disse: por quê? E ela respondeu: por a escola tá caindo! Fiquei perplexo – Em 28/11/2013.



F3: [...] a visão era totalmente diferente e o fato de estar ali na sala de aula ajudou bastante a compreender melhor a profissão (...) sentia que a minha presença na sala de aula, mudava totalmente o modo de agir do professor – em 28/11/2013.



Com relação à articulação entre teoria e prática ao longo do curso, os alunos relataram que os estudos teóricos contribuíam para um olhar mais criterioso de suas práticas, mas sentiram falta de um espaço próprio, no polo, para realização de aulas experimentais, o que, para eles, também é vivido nas escolas de educação básica.

A1: [...] fiquei dez meses na escola, dando aula e a única coisa que consegui fazer foi ensinar a história da arte (...) impossível conseguir trabalhar com prática, numa aula de 50 minutos ou 01 hora (...) como professor de artes, senti-me desnecessário – Em 28/11/2013.



F1: [...] quando terminei o curso e comecei a trabalhar na rede pública, levei um choque (...) havia um laboratório de física, mas lá dentro tinha um monte de coisa que não servia, entulhado (...) não tinha como utilizar aquele espaço (...) tentei criar alguns materiais, junto com outros colegas, mas não tive como utilizar, por causa do tempo (...) fiquei decepcionado – Em 28/11/2013.



Q3: [...] eu acho que aquilo que eu trouxe da minha primeira graduação e da minha experiência como professora ajudou (...) mas acho que esse conhecimento não foi bem aproveitado ao longo do curso – Em 28/11/2013.



Os relatos de A1 e F1 apontam uma das principais dificuldades citadas pelos estudantes no questionário individual: a inexistência de laboratórios pedagógicos no polo. Ainda com relação à articulação entre teoria e prática, Q3 relata que as experiências trazidas antes do ingressar no curso, embora tenham sido muito importantes, não foram valorizadas e aproveitadas da forma como poderiam. No que diz respeito à participação em atividades de extensão e pesquisa, os alunos relaram, conforme veremos a seguir, que somente perceberam que estavam fazendo “pesquisa” nos momentos de seminário e TCCs.

F1: [...] a Gente teve um evento de física em Domingos Martins que foi excelente, mas já foi quase no final do curso (...) acho que deveria ter tido mais – Em 28/11/2013.



F2: [...] acho que pelo fato de ser uma experiência pioneira, as pessoas ficaram muito tempo discutindo e somente no final do curso, as coisas começaram a acontecer, mas é claro que poderíamos ter tido muito mais – Em 28/11/2013.



Q3: [...] no curso presencial que eu fiz, existia um professor só para essa parte de apoiar o aluno que queria fazer pesquisa (...) aqui não tivemos isso – Em 28/11/2013.



A1: [...] acho que o público que estuda na EAD não tem tempo hábil para “poesia” (...) penso que o futuro da escola é a EAD, mas isso só vai funcionar quando ela se distanciar do sistema presencial, por que o presencial não quer a EAD (...) não acho que a EAD seja menor mas quem quer desmoralizar acha sempre uma forma de achatar por suas necessidades, que a gente nunca sabe, nos são estranhas, talvez – Em 28/11/2013.



Os depoimentos de F1, F2 e F3 convergem no sentido de expressar a falta que as atividades mais rotineiras vividas no cotidiano dos alunos que cursam a modalidade presencial em uma universidade, como a pesquisa e a extensão lhe fizeram. As práticas de pesquisa foram citadas por eles somente nos momentos de Seminário e TCC. Não foi possível, aqui, aprofundar o nível de compreensão que esses alunos têm acerca da “pesquisa”, mas, de forma geral, percebe-se que há um entendimento mais limitado, o qual expressa o seu sentido como uma atividade em campo, com experimentos e um professor orientador acompanhando.

As questões trazidas até aqui evidenciam deslocamentos de concepções acerca da docência como fruto de um amadurecimento intelectual, prático e compartilhado com os demais atores que viveram o processo de formação inicial junto a esses alunos, como os colegas de curso, os professores da universidade, os tutores presenciais e a distância, bem como os alunos e professores das escolas onde desenvolveram o estágio supervisionado.

É possível notar que a formação vivida alavancou uma variedade de concepções, as quais se expressam por meio dos relatos individuais, das concordâncias e discordâncias entre os relatos dos colegas e as reflexões que foram provocadas como forma de fazer emergir tais questões.

Nota-se, ainda, que a forma pela qual cada um conduziu a sua trajetória, em meio às possibilidades que lhes foram apresentadas, pode ser compreendida por meio do conceito de formação proposto pelos autores de nosso quadro teórico. Para além disso, o contexto em que se deu essa formação é considerado e percebido pelos estudantes egressos como potencializador do processo.

A seguir apresentamos uma análise com base nos dados que produzimos acerca dos sentidos produzidos por esses estudantes, após a integralização dos respectivos cursos.

6.3 QUE CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS OS ESTUDANTES EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS PELA UFES, NO POLO UAB DE ITAPEMRIRIM/ES, CONSTRUÍRAM ACERCA DA DOCÊNCIA APÓS A INTEGRALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL CURSADA NESSE POLO?

As questões que buscaram abordar os sentidos da docência entre os estudantes egressos, após a integralização dos cursos de licenciatura a distância da Ufes, foram tratadas no Bloco III e IV do questionário individual, na questão 09 da entrevista coletiva e no fórum virtual temático da Semana III.

De certa forma, muitas das informações e análises trazidas nos itens anteriores, revelam os sentidos desses alunos no recorte temporal ora pretendido. Mas, de forma mais específica, objetivamos aqui analisar se houve um sentimento de “preparação” por parte desses estudantes e como isso se evidencia por meio da concepção que possuem acerca da docência e da própria formação.

A questão relacionada ao grau de satisfação dos estudantes egressos, com relação à atuação docente, assinalada no questionário individual, pode ser assim ilustrada:

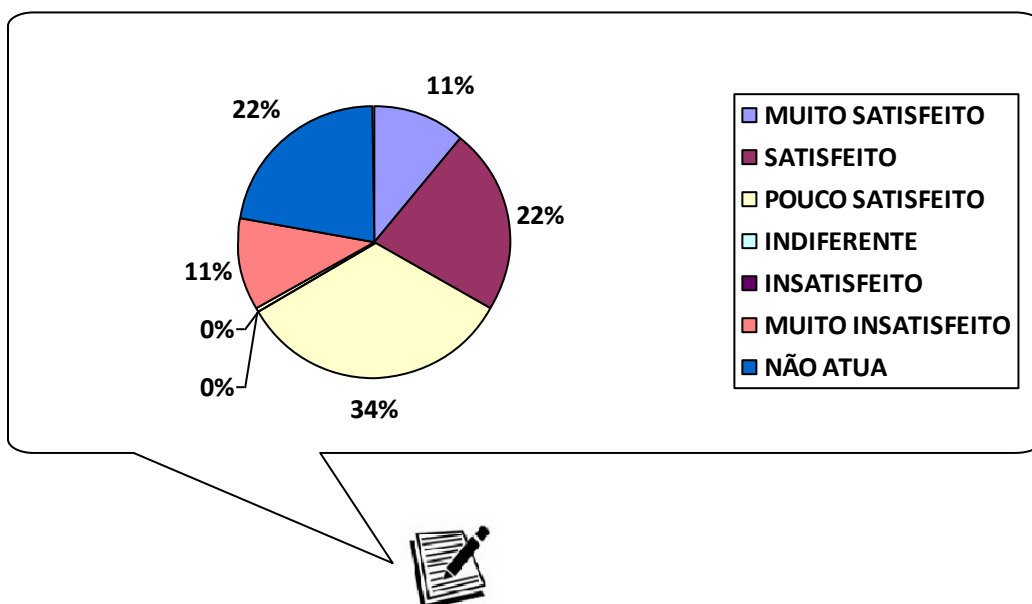


Gráfico 7 – Índice percentual relacionado ao grau de satisfação dos sujeitos da pesquisa com relação à profissão docente, obtido por meio do questionário aplicado – Bloco III (Atuação Profissional).
Fonte: Diário de Campo da autora.

Os dados apontam um equilíbrio de sentimentos, por parte dos estudantes egressos, a respeito da profissão de professor: um percentual de 11% está “muito satisfeito” e outro de 11% está “muito insatisfeito”; 22% marcaram a opção “satisfeito”. Há ainda um percentual de 22% que disse estar “satisfeito” e de 34% que está “pouco satisfeito”. Nenhum dos estudantes egressos assinalou estar “satisfeito” ou “indiferente à profissão”.

Os números apontam a necessidade de profundas mudanças no cenário da educação brasileira. Embora não tivesse sido perguntado diretamente o motivo de terem assinalado uma ou outra opção, havia uma opção logo após a pergunta, que permitia o registro de observações que julgassem importantes a essa questão. Espontaneamente os estudantes registraram o seguinte:

Q3: [...] a profissão de professor está bastante desvalorizada, pois as condições de trabalho não são as melhores, pelo contrário, estão bem difíceis. O valor salarial também está defasado em relação a algumas outras profissões – Em 28/11/2013.

F1: [...] A falta de conhecimentos específicos dos alunos faz com que os mesmos sintam dificuldade e desinteresse pela disciplina – Em 28/11/2013.



F2: [...] Amo a profissão de professor, porém, o sistema não valoriza o trabalho e não apoia o professor que se empenha em repassar conhecimento, o que se torna frustrante para o professor – Em 28/11/2013.



F3: [...] Poder fazer parte do processo de construção do aluno – indivíduo, para mim, é o máximo – Em 28/11/2013.



A3: [...] Embora haja dificuldades, o exercício do magistério quer seja na área da língua portuguesa ou artes é o que escolhi e ainda me surpreendo com a atuação do meu aluno positivamente – Em 28/11/2013.



A variedade de sentidos demonstrados pelos sujeitos também pôde ser verificada por meio dos depoimentos feitos no momento da entrevista coletiva. Não há consenso, mas, de forma geral, podemos afirmar que a desvalorização da profissão, tanto salarial quanto social, assim como a precariedade das condições de trabalho no cotidiano das escolas, tem acarretado grande insatisfação entre os professores, além de uma imagem profissional cada dia mais distante do que eles próprios afirmam ser necessário à melhoria da qualidade da educação.

Outra questão levantada pelos sujeitos refere-se à questão do (des) compromisso para com a escola, seja por parte do governo, seja por parte das famílias e dos próprios alunos. Em outras palavras, significa algo que eles expressam como um sentimento de frustração.

Finalmente, no último bloco de questões, levantamos a questão relacionada ao sentimento de “preparação” para atuarem na profissão docente, no sentido de compreender a relevância do processo de formação inicial vivido na constituição do ser e dos saberes que esses estudantes egressos demonstram, ao integralizarem o curso e iniciarem a profissão. Essa questão foi utilizada no encerramento tanto da etapa presencial (entrevista coletiva) quanto da virtual (fórum temático). Além disso, fizemos questão de constar um item específico a ela, no questionário individual.

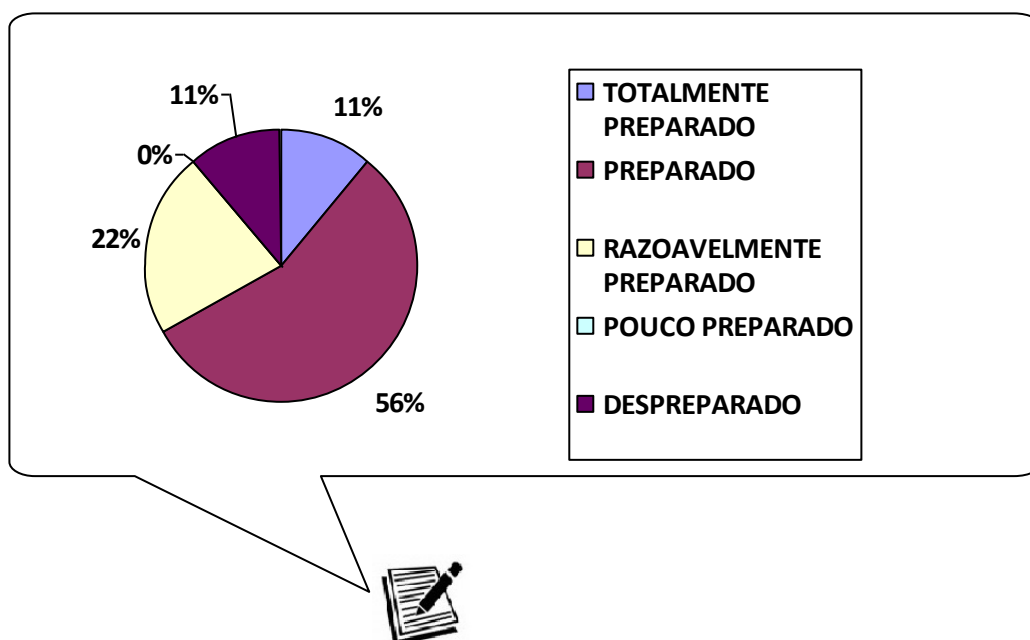


Gráfico 8 – Índice percentual relacionado ao grau do sentimento de preparação para ingresso na profissão docente ao término do curso de formação inicial vivido, declarado pelos sujeitos da pesquisa por meio do questionário aplicado – Bloco III (Atuação Profissional).

Fonte: Diário de Campo da autora.

Os dados apontam um percentual maior (56%) que diz sentir-se “preparado” para atuar como professor depois de ter cursado a formação inicial, na modalidade EAD, ofertada pela Ufes no Polo UAB de Itapemirim/ES. Em seguida, temos um percentual de 22% que se declara “razoavelmente preparado”; um de 11% que se declara “totalmente preparado”; e apenas outro de 11% que se declara “despreparado”. Nenhum dos sujeitos participantes assinalou a opção “pouco preparado”.

Se considerássemos os conceitos que preconizam a formação inicial como um processo de “preparação” para o exercício profissional de uma determinada área, poderíamos afirmar, por

meio dos dados produzidos, que os cursos de licenciatura a distância da Ufes obtiveram significativo êxito.

No entanto, faz-se necessária uma análise mais profunda e criteriosa, levando-se em consideração todo o conjunto de manifestações dos sujeitos nos diferentes instrumentos utilizados.

Dessa maneira, transcrevemos a seguir os depoimentos que eles registraram por meio da entrevista e, ainda, por meio do fórum virtual, no sentido de tecer um entrecruzamento de dados.

Ainda por meio do questionário, encontramos os seguintes registros:

Q3: [...] Acredito que muitas disciplinas do curso não estavam totalmente de acordo com a educação básica – Em 28/11/2013.



Q2: [...] Os conteúdos foram de grande importância e os professores eram capacitados. Entretanto, a maioria dos professores não tinha especialidade e didática com o curso a distância – Em 28/11/2013.



F1: [...] Como já atuava há 25 anos na disciplina de física, o curso veio me dar a titulação para trabalhar na rede pública – Em 28/11/2013.



F3: [...] O curso me ofereceu ferramentas de ensino-aprendizagem que são úteis até o presente – Em 28/11/2013.



A1: [...] Uma enorme diferença entre o que foi ensinado e a realidade em artes visuais nas escolas – Em 28/11/2013.



A2: [...] Após o curso, consegui entender melhor as artes e assim me preparar melhor didaticamente para trabalhar com meus alunos – Em 28/11/2013.



A3: [...] Acredito que o ser humano está sempre “se preparando”, pois não se representa como um “produto pronto” – Em 28/11/2013.



Os registros do questionário mostraram-se bastante coerentes com as manifestações obtidas por meio da entrevista coletiva, em que também se observa uma predominância de sentidos positivos com relação ao grau de preparação dos sujeitos para o exercício profissional do magistério.

A1: [...] eu nunca me senti preparado (...) concluí o curso e iniciei algumas aulas me sentindo totalmente perdido (...) mas não foi por causa do curso (...) eu não desisti da arte, eu desisti do sistema (...) não existe como estar preparado para dar aula de artes com um tempo de 50 minutos ou mesmo uma hora – Em 28/11/2013.



Q2: [...] o curso enfatizou muito o conteúdo teórico e ficamos muito tempo preocupados em dar conta dos inúmeros exercícios que tínhamos que resolver e postar (...) acho que tudo isso foi importante mas não foi suficiente para que eu me sentisse preparada para assumir uma sala de aula (...) existem coisas que a gente sabia que nunca ia utilizar, mas tínhamos que aprender – Em 28/11/2013



F2: [...] essa questão da distância do conteúdo com a prática, na minha opinião, também ocorre na licenciatura presencial (...) quando comecei a dar aula, percebi que muita coisa que eu tinha aprendido não estava de acordo com a realidade do aluno e aí tive que buscar outros livros para que o aluno conseguisse entender – Em 28/11/2013.



F3: [...] acho que o aprofundamento teórico do curso foi grande e muito importante. Agora, o nosso desafio é fazer com ele chegue ao aluno de forma estimulante – Em 28/11/2013.



A1: [...] continuo dizendo que tivemos muito mais do que o necessário, por que o sistema não nos quer do jeito que fomos formados (...) o sistema quer que o aluno esteja na escola, mas ele não tem que estudar, aprender (...) o sistema é esse, ou você tá dentro ou pede para sair (...) eu decidi sair – Em 28/11/2013.



No fórum virtual temático, a questão da preparação foi provocada de forma articulada à questão dos saberes da profissão:

Prezados participantes,

Estamos chegando a nossa última semana nessa etapa de coleta/produção de dados para a pesquisa. Após ter revisitado o processo de formação vivido antes e durante o curso de licenciatura EAD da Ufes, no Polo UAB de Itapemirim/ES, convido-os a uma reflexão acerca de todo esse percurso, focado nas seguintes questões:

1 – Na sua opinião, que saberes são necessários a um professor para atuar em uma escola de educação básica?

2 – Você acredita que os saberes construídos e/ou ressignificados ao longo de sua formação inicial (EAD/Ufes) foram suficientes para que se sentisse preparado, profissionalmente, como professor?

Vamos lá? Quem será o primeiro?

Silvana ☺

Quadro 17 – Texto postado pela pesquisadora na sala virtual, em 12/12/2013, às 23h31, para dar início ao fórum da semana III

Fonte: Sala Virtual criada pela autora (Plataforma Moodle).

Q3: [...] Primeiramente, os saberes didáticos (saberes da profissão docente). Esses aprendemos com as disciplinas ligadas à área da educação e com a prática do dia-a-dia escolar. Além dos saberes didáticos, necessitamos dos específicos da disciplina a qual se formou, também dos saberes políticos/sociais (não só da educação, mas de forma geral) e os saberes dos relacionamentos pessoais, pois a profissão docente exige bastante que o professor se relacione bem com os alunos e com os demais agentes do ambiente escolar (...) os saberes construídos e/ou ressignificados ao longo da minha formação inicial (EAD/UFES) foram suficientes para que me sentisse preparado, profissionalmente, porém, sabemos que a profissão exige constantemente a continuidade da reconstrução desses saberes, pois na área educacional, o professor é um eterno estudante, nunca para de estudar – Em 14/12/2013, às 11:47h.



A3: [...] É evidente que, sem conhecimento técnico, fica mais difícil atuar em qualquer área de trabalho a que se propõe qualquer pessoa a realizar. Atuar numa escola de educação básica é necessário mais que conhecimento; é preciso além do prazer, estar pronto para qualquer novidade, pronto para aprender com o outro, cuidar-se para não se sentir “o máximo”, não “se achar” (...) todos os saberes ressignificados, ao longo de minha formação, serviram como alicerces nos quais estou construindo a “casa” dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos; já que é sempre necessário conhecer, ser capaz de aprimorar o senso crítico, (re) aprender, trocar mais e mais – Em 14/12/2013, às 21:20h.



Q3: [...] Para atuar como professor, considero importante matérias como política, psicologia, sociologia da educação, didática, que mostram maneiras como devemos agir em diversas situações com os alunos, e diante da própria escola. Já as matérias específicas de química são fundamentais para o professor, o seu domínio é necessário para o docente atuar na escola de educação básica (...) os saberes construídos ao longo da formação inicial foram suficientes para me sentir preparado, como professor, entretanto, é necessário sempre a busca de novos conhecimentos, pois ocorrem mudanças e inovações na área – Em 16/12/2013, às 15:19h.



F1: [...] Em primeiro lugar, deve-se ter conhecimento da disciplina a ser ministrada, mas ter somente o conteúdo de nada adianta sem ter conhecimento didático. Mas ter conhecimento didático sem conteúdo não haverá o que transmitir de saberes para os alunos, por isso deve-se adquirir os dois conhecimentos e quanto mais estudamos, mais vemos que temos muito que aprender. Ao concluir o curso de física modalidade EAD adquiri muito conhecimento didático, mas ao fazer um curso de pós-graduação em física e matemática, aprendi mais ainda e agora estou buscando um mestrado profissional em Física e também uma pós em psicopedagogia (...) o que construí durante minha formação em licenciatura foi muito importante para o meu dia-a-dia em sala de aula, mas a sede de conhecimento aumenta a medida que vamos aprendendo mais, minha vida agora é um eterno aprendizado – Em 16/12/2013, às 18:04h.



Os dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, mais especificamente nesta última questão, confirmam os apontamentos da pesquisa e da produção científica que vem sendo realizada no país. A necessidade de formação contínua, a preocupação com as questões relativas à carreira, a precariedade das condições de trabalho no espaço escolar aparecem em todos os depoimentos dos estudantes egressos dos cursos de licenciatura a distância da Ufes.

Com isso, confirmamos que o processo de constituição do ser e dos saberes docentes não ocorre de forma desarticulada desse contexto. O cotidiano da escola é um espaço formativo por excelência, pois o enfrentamento dos problemas que surgem no dia-a-dia requer a articulação de diversos saberes por parte dos professores.

O reconhecimento da formação como processo inesgotável remete-nos à ideia de inacabamento do homem, teorizado nos estudos de Freire. A unanimidade apontada para a relevância dos saberes específicos da profissão, dos saberes das disciplinas ministradas e ainda dos saberes políticos em geral, como um todo indissociável, evidencia a afirmação de Tardif, ao considerar que os saberes da profissão docente são construídos pelos professores em seus processos sociais e de subjetivação. Nesse sentido, os dados também confirmam a questão da indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, postulado por Nóvoa.

A variedade de sentidos do ser professor está intimamente relacionada a esses processos, uma vez que cada ser é único e, por meio de suas experiências, processa suas significações de forma bastante peculiar. Contudo, é inegável o papel exercido pela história e pelas relações tecidas no âmbito político, social e cultural de cada um desses sujeitos.

Dessa forma, fica evidente que as trajetórias de formação, ainda que se processem por meio de experiências e significações próprias de cada ser, são continuamente atravessadas pelas trajetórias de outros seres que compartilham o nosso cotidiano, seja na vida pessoal, seja na profissional.

No sentido mais amplo da formação inicial, entendida não como um pacote do qual sairá um produto pronto e (con) formado, mas como etapa de um processo contínuo, os dados confirmam que os cursos de licenciatura a distância da Ufes mobilizaram e potencializaram múltiplos saberes, os quais têm contribuído para o exercício da profissão docente na educação básica de forma crítica e comprometida com o sentido maior da educação, compartilhado nesta pesquisa com o conceito de Freire, como “possibilidade de ser mais”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a este momento, é inevitável não voltarmos o nosso olhar de forma retrospectiva a todo o processo de formação vivido antes, durante e agora, no momento de conclusão desta pesquisa.

A condição de deslocamento do lugar de coordenadora do polo para o lugar de pesquisadora de um curso de mestrado em Educação possibilitou um olhar mais apurado e crítico em torno de um objeto que sempre se mostrou como desafio à travessia que nos dispomos a fazer e fizemos.

O interesse pela Educação, pela formação de professores e pela modalidade EAD é algo que se vem construindo em mim como uma força potencializadora à busca do “ser”. Quando nos propomos a trilhar esse caminho por meio da pesquisa científica, fizemo-lo por compreender que não há uma educação maior nem uma educação menor, pois o que existe não é dado nem acabado, mas continuamente construído em meio aos processos de significação do ser, feitos por nós, com nós mesmos e com os outros.

Em meio aos múltiplos sentidos e movimentos vividos, ampliamos o nosso olhar acerca das questões que atravessam e afetam a temática que trouxemos à pesquisa. Mas, sobretudo, com base no olhar dos estudantes egressos/professores em formação nos cursos de licenciatura a distância da Ufes, encontramos os principais elementos que contribuíram para nosso “novo” ponto de vista, o qual traz a esse “final” reflexões, constatações, apontamentos e, como continuidade de nosso processo formativo, indagações para possíveis e futuras problematizações.

A primeira constatação, e talvez a mais importante, faz-se ao anunciarmos que a formação inicial de professores ofertada no âmbito das políticas que se utilizam da modalidade EAD precisa ser mais bem investigada.

Em primeiro lugar, porque, desde o momento em que nos debruçamos sobre a literatura existente na área, percebemos que há uma enorme carência de estudos propositivos e, segundo, porque não vislumbramos no contexto dessas políticas diretrizes que contemplem os verdadeiros anseios por parte daqueles que vivem o cotidiano da formação e das escolas de educação básica.

Nosso propósito com essa pesquisa foi o de investigar os sentidos vividos pelos estudantes que vivem/viveram essa formação. Embora não tenhamos objetivado compará-la, classificá-la ou promovê-la, compreendemos não ser possível tratarmos desta ou de qualquer outra questão sem emitir nossos próprios sentidos e percepções.

Nessa perspectiva, trazemos algumas possíveis considerações com as quais intencionamos apontar a necessidade de uma aproximação mais atenta e cuidadosa à escuta e ao olhar do outro, como uma legítima forma de compreendê-lo como um “outro”, que possui histórias, desejos, conflitos e aspirações de toda ordem e que se faz assim por meio de uma existência que é compartilhada, condicionada e provocadora a outras existências.

Os dados produzidos com os nossos sujeitos evidenciam e denunciam uma forma de sistematização da escola e da formação docente completamente desarticulada das reais necessidades que estes apresentam, e esse é um dos fatores que, em nossa análise, vêm contribuindo para um crescente desgaste e desestímulo à profissão.

Até aqui, não estamos nos referindo, ainda, à EAD, mas ao contexto educacional como um todo e às mazelas e precariedades a que fomos historicamente expostos e que se perpetuam sobre novas performances às gerações contemporâneas e talvez às futuras.

Dito isso, e reconhecendo que não podemos excluir-nos deste processo, chamamos a atenção para a urgência de repensarmos a nossa ação e a nossa responsabilidade com o ato educativo, o qual não se limita às discussões do âmbito pedagógico, mas, sobretudo, ao contexto social, político, econômico e cultural que perpassa essa discussão.

Os estudantes egressos, participantes de nossa pesquisa, ora licenciados à profissão docente, são unânimes, ao relacionarem essas questões ao sentimento de (in)satisfação e de (des)preparo para a carreira docente. Com isso, compreendemos que a centralidade do problema da formação não está na modalidade em que ocorre, mas na conjuntura das questões que levantamos acima.

A institucionalização de um novo *locus* para a formação dos professores da educação básica, contemplado na LDB N° 9.394/96, em nível superior, é apontada como uma conquista pelos educadores e pesquisadores em educação no cenário nacional, o que parece confirmar-se também nas falas de nossos sujeitos, embora os egressos que cursaram a antiga escola normal,

em nível de ensino médio, afirmem que de lá saíram, verdadeiramente, preparados para a profissão.

Tal questão mostrou-se bastante pertinente para provocarmos uma discussão em torno das permanências e/ou alterações dos contextos sociais em que essa proposta de formação foi pensada, para o momento atual. Nessa linha de reflexão, os egressos concordaram que o modelo de formação vivido era útil a uma estrutura social que tinha a família como centro, homens e mulheres exercendo papéis muito específicos e uma infância que “brincava” e sonhava tornar-se um dia como o seu professor. O contexto das sociedades contemporâneas alterou-se profundamente, trazendo às escolas de educação básica e às instituições formadoras de professores demandas não existentes àquela época.

Disto decorre a necessidade de uma reorganização em termos de concepções e de práticas que precisam estar comprometidas com questões tanto conceituais quanto procedimentais e atitudinais. É nesse contexto de alterações que identificamos uma pluralidade de sentidos ao “ser” professor, os quais perpassam questões, tais como: autoridade, transmissão de saber, facilitador da aprendizagem, educador social. Há um sentimento de sobrecarga e, ao mesmo tempo, de impotência ante os novos desafios, e os professores, embora demonstrem “gostar” da profissão, relatam e reclamam o dilema de se sentirem continuamente “despreparados” para essas questões.

Os dados evidenciam que o processo de constituição do ser e do saber docente tem origem nas primeiras práticas sociais e familiares dos professores, muito antes de ingressarem na formação inicial ou na profissão.

A figura dos professores com quem estudaram ao longo do período de escolarização na educação básica é recorrentemente evocada, ao expressarem os sentidos de determinadas práticas ou mesmo de concepções que possuem, hoje, acerca de suas atuações. Com isso, confirmamos ainda dados de pesquisadores que revelam existir uma forte relação afetiva entre educandos e educadores, o que, por muitas vezes, é perpetuado e introjetado como modelos às suas atuações futuras.

Ressalta-se que, entre os sujeitos que participaram de nossa pesquisa, tínhamos cinco egressos de uma primeira formação específica ao magistério e, nesse caso, encontramos um que, mesmo não sendo licenciado, leciona a área curricular cursada, há quase trinta anos, na rede

particular e que narra ter aprendido a ser professor por meio da observação de outros professores. Havia ainda um que já possuía experiência no magistério, por ter atuado como professor de uma área afim à sua formação superior em curso de bacharelado. Tais situações revelam grandes discrepâncias na profissão docente, em que, muitas vezes, o que sobressai é a importância do domínio dos conteúdos, como se os saberes específicos da profissão fossem menores.

Por outro lado, tínhamos dois que somente iniciaram na profissão, após a integralização dos respectivos cursos e um que, mesmo já estando licenciado, ainda não havia decidido se iria realmente ingressar na carreira. Para estes, a motivação pelo ingresso no curso evidenciou a busca pela titulação como forma de regularização na carreira e, em alguns casos, para ascensão profissional, mesmo que em outra área.

Entre os já licenciados, evidenciamos três principais motivos que se articularam e pesaram na decisão de ingressar nos cursos de licenciatura a distância da Ufes: 1) - a oportunidade de cursar uma formação de nível superior no próprio município, com gratuidade e flexibilidade de horários de estudos; 2) - o reconhecimento social da instituição Ufes; e 3) - a busca por novos saberes à profissão. Os depoimentos que se articulam em torno dessas três questões são quase unânimes e mesmo os que buscavam, em primeiro lugar, a titulação também relataram tais questões como muito fortes no ato de suas decisões.

Tais fatores apontam a relevância que o projeto de interiorização da Ufes exerce nos municípios do interior do estado, uma vez que eles são categóricos, ao afirmarem que, se não fosse por meio dessa “oportunidade”, eles jamais teriam cursado uma formação em nível superior em uma instituição pública federal.

O fato de ter articulado o seu plano de interiorização com a modalidade EAD não diminui, na visão dos alunos, a importância e o sentimento de pertencimento a essa instituição, fato que, para eles e para as pessoas de seu convívio, era pronunciado como sentido de orgulho e/ou prestígio.

Isso faz aumentar, em nossa análise, a responsabilidade dessa instância para com o processo de institucionalização dessa modalidade e a sua contínua e regular oferta aos municípios capixabas. Além disso, deveria caber a essa instituição, por meio de seu núcleo de educação aberta e a distância, a disseminação de práticas de pesquisa e extensão que contribuíssem para

diminuir a distância ainda existente entre as modalidades EAD e presencial, principalmente se considerarmos que os modelos pedagógicos e tecnológicos utilizados nas duas situações se mostram cada vez mais híbridos. Trata-se de uma questão que implica rompimento de barreiras e de paradigmas que se cristalizaram em favor da exclusão e que precisam ser revistos e repensados em face das características e demandas das sociedades contemporâneas.

Isso não significa dizer que a forma como essa modalidade vem sendo atualmente ofertada esteja ao contento do que professores almejam à sua formação. Os estudantes egressos citam problemas de diversas ordens, que vão desde a questão estrutural dos polos até a inabilidade por parte dos professores especialistas, ao lidarem com as demandas específicas da EAD. O sentimento expresso por eles é o de profissionais que possuem grande “bagagem” e buscam dar o seu melhor, no entanto possuem dificuldades com relação à didática necessária à aprendizagem na EAD, mesmo utilizando recursos de interação síncrona com imagem e voz (sistema *webconferency*). Tal fator acaba por representar, na visão dos alunos, um maior distanciamento da figura do professor e da própria instituição.

Nisto, evidenciamos uma enorme fragilidade com que se mostra a EAD hoje, sendo, em nível nacional, coordenada por meio do Sistema UAB. Há que se reconhecer que o Sistema UAB tanto proporcionou quanto potencializou a oferta da EAD no país, garantindo, com isso, a disseminação de cursos de formação em regiões que foram historicamente desassistidas por esse direito.

No entanto, ela ainda se reveste com um caráter emergencial e provisório, sem garantia de estabilidade e continuidade com os vínculos institucionais firmados e com os próprios profissionais que atuam em seu âmbito. Tal questão reflete-se diretamente sobre a concepção que o aluno tem acerca dessa formação, principalmente quando se refere às expectativas que tinha, frustrando-se diante das dificuldades vividas e/ou percebidas nesse contexto.

Notamos que os espaços do polo e os seus profissionais exercem grande influência na permanência e no sentimento de pertencimento dos estudantes ao curso e à instituição. Os estudantes egressos relatam momentos riquíssimos de trocas de experiências, compartilhamento de ideias, alegrias, angústias, solidariedade em ajudar os colegas em suas dificuldades e o estabelecimento de vínculos afetivos, capazes de atenuar a ausência e/ou a distância dos professores.

Nesse aspecto, observamos que os próprios estudantes relacionam a questão da permanência nos cursos à atuação ou não de um mesmo tutor ao longo de todo o percurso formativo. Outra questão que se mostra relevante nesse contexto é o fato de os estudantes considerarem que os tutores que atuaram como “mediadores” e incentivadores em seus percursos exerceram um papel mais importante do que aqueles que estavam centrados no conteúdo. E, mesmo quando se referem ao tutor a distância, essa característica sobressai.

No que diz respeito à temática específica da formação, verificamos e confirmamos que o processo de constituição do ser e dos saberes docentes é algo intrínseco às experiências de formação vividas não somente nos cursos de licenciaturas, mas também ao longo de toda a trajetória formativa do ser, em seu convívio social. Os professores reconhecem as especificidades de seu saber e concordam que eles são dinâmicos, necessitando de um constante (re)pensar e um constante (re)fazer. Eles também demonstram ter consciência de seu papel e da importância de uma prática refletida e comprometida com a escola e o seu entorno.

Nesse sentido, acreditamos ter alcançado nosso maior objetivo e esperamos trazer contribuições potencializadoras à área. Para além das questões que buscamos aqui investigar e/ou tencionar, consideramos que o percurso vivido em meio às experiências, reflexões e debates, no universo acadêmico, possibilitou-nos um crescimento muito significativo, o qual pretendemos que seja socializado e debatido por outros educadores, no sentido de dar continuidade ao processo de reflexão acerca da temática da formação de professores por meio da modalidade EAD.

E, nessa trajetória que não se fez só, imprimimos o nosso sentido de gratidão a todos os interlocutores que, movidos pela busca do ser e do saber mais, trilharam conosco esse caminho. Das travessias possíveis, escolho, por ora, repousar sobre o pensamento e, a partir das muitas contribuições que poderão vir, retomar o esforço por continuar.

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Formação Inicial. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

ALONSO, K. M.; PRETTI, O. A Licenciatura em Educação Básica: indicadores para uma avaliação. In: PRETTI, O. (Org.). **Educação a Distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá/MT: ne@ad/UFMT, 1996.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. **Ensinar e aprender/ “aprenderensinar”**: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 61-73.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/Anped/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

ARRIVABENI, M. **A tendência atualizante na educação a distância**. 2004. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BOFF, L. **A águia e a galinha**. 46. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 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.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2006.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPED, 2006. Série Estado do Conhecimento, v. 10.

CHAUI, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1981.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CORNÉLIO, S. D. V. **Mudanças Pessoais, profissionais e nas práticas de leitura das professoras-aprendizes com o ingresso no curso de Pedagogia modalidade a distância.** 2006. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CUNHA, L A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000, p.145.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, R. R. D. **O ambiente virtual de aprendizagem moodle como apoio ao ensino presencial na disciplina matemática na educação de jovens e adultos.** 2013. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4), 80 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203–1230, out. 2007.

FREITAS, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática.** Rio de Janeiro: PUC-Rio (tese), 2002, p. 105–130.

GAMA, L. A. **Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor.** 2012. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores – viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

HAMASAKI, S. M. P. **Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância**. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

HEISE, W. & J. Pous (2001), **Effects of the Anisotropy on Two-Dimensional Inversion Procedure**, *Geophys. J. Int.*, 147, 610-622.

HOLMBERG, B. **Educação a distância: uma pesquisa e bibliografia**. New York, NY: Nichols Publishing Company. 1977.

KEEGAN, S. D; HOLMBERG, B.; MOORE, M.; PETERS, O.; DOHMEM, G. **Distance Education International Perspectives**. London: Routledge, 1991.

KUENZER, A. **A formação dos educadores no contexto de mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. In: *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 63, Campinas, 1998.

LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LINS, A.C. **Mediações da imagem na educação a distância**. 2008. 353f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

LOPES, A.P.C. **Profissão docente, formação de professores e instituições escolares**. In: SIMÕES, R.H.S.; CORRÊA, R.L.T.; MENDONÇA, A.W.P.C. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C.; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, G. N. **Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical.** Cadernos da Posgrad, n. 1, Santos: Unisantos, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 out. 2012.

MIRANDA, M. R. **Leitura de imagens: da casaca à konshaça – mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores e educação a distância.** 2007. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, N. E. R. **A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico de curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Espírito Santo.** 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

MORETO, C. **Formação de Professores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância: um estudo sobre parceria entre professores da escola básica e professores da universidade.** 2006. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MOTTA, G. R.; GAVA, T. B. S. As comunidades virtuais de aprendizagem como espaço de formação docente. In: NOBRE, I. A. M. et al. **Informática na Educação – um caminho de possibilidades e desafios.** Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011.

MURTA, C. et ali. **Sonhos Presentes, Concretizando-se a Distância.** Paidéia – Revista Científica de Educação a Distância: Unimes Virtual. V. 1, N. 1, 2008. Disponível em: [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=27&path\[\]=18](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=27&path[]=18). Acesso em: ago. 2013.

NEDER, M. L. C. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: início e indícios de um percurso.** Cuiabá/MT: ne@ad/UFMT, 1996.

NEGRÃO, O. G.; THOMPSON, I. P. (Org.). **A Educação a Distância na Universidade Federal do Espírito Santo e o Programa de Formação de Professores.** Vitória/ES: UFES, 2001.

NOBRE, I. A. M. et ali. **Informática na Educação – um caminho de possibilidades e desafios.** Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011, p. 207–226.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1999.

NUNES, V. B. **Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de pós-graduação e reflexões sobre mudanças de condutas.** 2012. 379. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, G. P. **O Fórum em um Ambiente Virtual de Aprendizado Colaborativo.** Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PETTERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios.** Tradução de L. F. de S. Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PORTO, A.P. **Educação ambiental a distância: nas redes e processos de formação, currículos e subjetivação.** 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: início e indícios de um percurso.** Cuiabá/MT: ne@ad/UFMT, 1996.

RABELO-GOMES, I.C. **Formação de Professores de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental nas modalidades a distância e presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.** 2007. 505f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RIZ, J. D. **O encontro entre o humanismo rogeriano e a educação on-line: caminho para a autonomia na aprendizagem.** 2006. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

RODRIGUES, M. L. P. **Demandas Sociais versus crise de Financiamento: o papel do Terceiro Setor no Brasil.** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. n. 32 (5) set./out. 1998.

SABATINI, R. M. E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via internet. Instituto Edu Med.** Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

SANTANA, A. L. **A utilização da plataforma moodle para o apoio ao ensino presencial: um estudo exploratório em uma disciplina em nível de pós-graduação.** 2013. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1991, 98 p.

SIMIÃO, R. A. V. **O processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960)**. Cuiabá, Central de Texto/Ed. UFMT, 2006.

SIMÕES, V. L. de O. **A formação do professor de Arte na modalidade educação a distância/EAD/UAB/UFES**. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e palavra**. In: VYGOTSKY, L. S. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Imagens da Universidade Federal do Espírito Santo
(*campus* de Goiabeiras)**



Fonte: http://contornos.files.wordpress.com/2010/08/100_19881.jpg



Fonte: <http://midias.folhavoria.com.br/files/2014/05/ufes-2-%20anivers%C3%A1rio.jpg>

**APÊNDICE B – Imagens do Núcleo de Educação Aberta e a Distância
(ne@ad/Ufes)**



**O Núcleo de
Educação Aberta
e a Distância –
ne@ad / UFES.**

**Equipe composta
de corpo docente,
técnicos
administrativos,
grupo de criação,
grupo da
tecnologia
coordenadores,
entre outros.**



Fonte: <http://www2.neaad.ufes.br/informes/index.asp>

APÊNDICE C – Mapa de localização do município de Itapemirim no estado do Espírito Santo



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Itapemirim#mediaviewer/File:EspiritoSanto_Municip_Itapemirim.svg

APÊNDICE D – Imagem da fachada do prédio do Polo UAB de Itapemirim/ES



Fonte: http://www.itapemirim.es.gov.br/Arquivo/images/20140616_160106.jpg

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Instituição: ne@ad/Ufes)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu,, RG n.º, CPF n.º, residente em, Diretora Administrativa do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo – ne@ad/Ufes, situada na Av. Fernando Ferrari – 514, Goiabeiras, Vitória–ES, 29073-910, compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa, intitulada “*Formação inicial de professores para a educação básica, na modalidade de educação a distância: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo*”, a qual tem como pesquisadora responsável Silvana Batista Sales Pereira que pode ser contatada pelo e-mail silvanabatistasp@gmail.com ou pelo telefone (28) 9956-6390, orientada pela Prof.ª Dr.ª Silvana Ventorim, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorim@hotmail.com ou pelo telefone (27) 4009-7769 e, para este fim, autorizo a realização da pesquisa de campo nesta instância, conforme o cronograma apresentado, incluindo a utilização de fontes de registros e arquivos que forem requeridos, bem como a participação de professores (coordenadores e diretores), tutores, servidores técnico-administrativos e alunos vinculados aos cursos de graduação ofertados pela Ufes, na modalidade de educação a distância. Declaro que estou ciente de como e por que este estudo está sendo feito, que os responsáveis pela pesquisa garantirão sigilo necessário a assegurar a privacidade dos sujeitos e dos dados envolvidos na pesquisa e que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Vitória/ES, de de 2013

XXXXXXXXXXXXXXXXX
 Diretora Administrativa do ne@ad/Ufes

Silvana Batista Sales Pereira
 Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes
 cep@ccs.ufes.br / cep.ufes@hotmail.com / Telefone: (27) 3335-7211

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Instituição: Secretaria Municipal de Itapemirim/ES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu,, RG.....CPF, residente em, Secretária Municipal de Educação desse mesmo município, compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa, intitulada “*A formação inicial de professores para a educação básica: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo*”, a qual tem como pesquisadora responsável Silvana Batista Sales Pereira que pode ser contatada pelo *e-mail* silvanabatistasp@gmail.com ou pelo telefone (28) 956-6390, orientada pela Prof.ª Dr.ª Silvana Ventorim, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo *e-mail* silventorim@hotmail.com ou pelo telefone (27) 4009-7769 e, na qualidade de responsável por esta instância, autorizo a pesquisa de campo e documental, a utilização de fontes dos registros e arquivos disponíveis nessa Secretaria e no Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB de Itapemirim/ES, bem como a participação de profissionais da rede municipal de ensino que venham a ser requeridos para fins da pesquisa. Declaro que estou ciente de como e por que este estudo está sendo feito e que os responsáveis pela pesquisa garantirão o sigilo necessário a assegurar a privacidade dos sujeitos e dos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Itapemirim/ES, de de 2013

XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Secretária Municipal de Educação

Silvana Batista Sales Pereira
 Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes
 cep@ccs.ufes.br / cep.ufes@hotmail.com / Telefone: (27) 3335-7211

APÊNDICE G – Carta de apresentação/convite aos sujeitos da pesquisa

Itapemirim-ES, 10 de novembro de 2013.

Prezado (a) aluno (a) egresso (a) do Polo UAB de Itapemirim/ES:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estou realizando uma pesquisa no curso de mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito – PPGE/Ufes, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim, com o título: *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, por meio da modalidade EAD: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo.*

O objetivo desta pesquisa é investigar como se deu o processo de formação/profissionalização docente nos cursos ofertados pela Ufes, no âmbito da UAB, a partir dos sentidos produzidos pelos alunos egressos desses cursos.

Para tanto, venho convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, que terá como principais instrumentos para coleta e produção de dados: um questionário semiestruturado, duas entrevistas abertas/reflexivas realizadas coletivamente e quatro semanas de mediação em um fórum temático criado na plataforma Moodle.

Peço que me retornem, até a próxima terça-feira, confirmando o interesse em participar da minha pesquisa, para que eu possa definir o cronograma e dar início aos procedimentos necessários.

A participação de vocês é de grande importância e, com certeza, muito vai contribuir para o campo da pesquisa em educação, da formação de professores para a educação básica e da modalidade EAD.

Na certeza de sua especial atenção, agradeço e aguardo.

Atenciosamente,

Silvana Batista Sales Pereira.

Mestranda em Educação – PPGE/Ufes.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes
 cep@ccs.ufes.br / cep.ufes@hotmail.com / Telefone: (27) 3335-7211

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes)

MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu,, RG, CPF....., telefone, residente em, estudante egresso do Curso, modalidade EAD, ofertado pela UFES, no Polo UAB de Itapemirim/ES, situado na Av. Cristiano Dias Lopes Filho, s/n.º, concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa “*A formação inicial de professores para a educação básica: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo*”, dissertação de Mestrado que tem como pesquisadora responsável Silvana Batista Sales Pereira, que pode ser contatada pelo e-mail silvanabatistasp@gmail.com ou pelo telefone (28) 956-6390, orientada pela Prof.ª Dr.ª Silvana Ventrorm do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorm@hotmail.com ou telefone (27) 4009-7769. Estou ciente de que esta pesquisa tem o objetivo de investigar como vem se constituindo os processos formativos nos cursos de Licenciatura EAD da UFES, no âmbito do Sistema UAB. Minha adesão na pesquisa implica responder a questionários e entrevistas, fornecendo dados que expressem os desafios, os sentidos e as experiências construídas pelos alunos vinculados a esses cursos e autorizar o uso dos depoimentos orais e/ou escritos. Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. Em caso de dúvida, sei que posso procurar a pesquisadora responsável e/ou a professora orientadora da pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Vitória/ES, de de 2013

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Estudante

Silvana Batista Sales Pereira
Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFES
cep@ccs.ufes.br / cep.ufes@hotmail.com / Telefone: (27) 3335-7211

APÊNDICE I – Questionário individual



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Prezado (a) aluno (a) Egresso (a) do Polo UAB de Itapemirim/ES:

O presente questionário faz parte dos instrumentos utilizados para coleta e produção de dados para realização da pesquisa intitulada “*Formação inicial de professores para a educação básica, na modalidade de educação a distância: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo*”, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes, a qual tem como pesquisadora responsável Silvana Batista Sales Pereira, orientada pela Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim.

O objetivo desta pesquisa é investigar como se deu o processo de formação/profissionalização docente nos cursos ofertados pela Ufes, no âmbito da UAB, a partir dos sentidos produzidos pelos alunos egressos desses cursos.

Para tanto solicitamos a você, sujeito participante desta pesquisa, o preenchimento completo das questões apresentadas e a sua devolução, em formato impresso, até o dia 30/11/2013.

Pretendemos, com isso, melhor conhecer o seu perfil e a sua opinião acerca das condições objetivas e subjetivas vividas ao longo do percurso de formação/profissionalização docente.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Silvana Batista Sales Pereira.

Pesquisadora Responsável.

| |
|--------------------------------|
| BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO |
|--------------------------------|

1 - NOME: _____

2 – END. RES. (COMPLETO): _____

3 – E-MAIL: _____

4- TEL.: _____ 5 – ANO DE NASCIMENTO: _____

6 – SEXO: _____ 7 – COR/RAÇA/ETNIA: _____

8 – NATURALIDADE: _____ 9- NACIONALIDADE: _____

10 – ESTADO CIVIL: _____ 11 – POSSUI FILHOS (AS)? _____

12 – CURSO DE LICENCIATURA CONCLUÍDO PELA UFES, NA MODALIDADE EAD, NO ÂMBITO DO SISTEMA UAB (OBJETO DO PS EAD UFES 01/2008): _____

13 – MATRÍCULA: _____ 14 – ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO: _____

| |
|---------------------------|
| BLOCO 2 – FORMAÇÃO |
|---------------------------|

15 – INDIQUE O ANO EM QUE VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO:

R: _____

16 – SUA FORMAÇÃO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO FOI EM HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO?

() SIM () NÃO

17 – QUAL A SUA MAIOR TITULAÇÃO ANTES DE INGRESSAR NESTE CURSO?

() ENSINO MÉDIO () NÍVEL SUPERIOR () ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU

18 – CASO TENHA CONCLUÍDO ALGUM CURSO SUPERIOR, ANTES DESTES, INDIQUE:

18.1 – NOME DO CURSO: _____

18.2 – TIPO: () LICENCIATURA () BACHARELADO () TECNOLÓGICO

18.3 – MODALIDADE: () PRESENCIAL () EAD

18.4 – REDE: () PRIVADA () PÚBLICA ESTADUAL () PÚBLICA FEDERAL

19 – PARALELAMENTE A ESSE CURSO OU APÓS A SUA CONCLUSÃO, VOCÊ INICIOU ALGUM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

() SIM () NÃO

SE A OPÇÃO ASSINALADA FOR “SIM”, INDIQUE:

19.1 - NOME DO CURSO: _____

19.2 - NÍVEL: () LATO SENSU () STRICTO SENSU

| |
|---------------------------------------|
| BLOCO 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL |
|---------------------------------------|

20 – ANTES DE INGRESSAR NESTE CURSO, JÁ HAVIA ATUADO COMO PROFESSOR?

() SIM () NÃO

SE A OPÇÃO ASSINALADA FOR SIM, INDIQUE:

20.1 - SÉRIE/ANO: _____

20.2 - NÍVEL: _____

20.3 - MODALIDADE: _____

20.4 - TEMPO DE ATUAÇÃO: _____

21 – COM RELAÇÃO À ÁREA ESPECÍFICA DA LICENCIATURA CURSADA NO POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES, SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL OCORREU:

ANTES DE INGRESSAR NESTE CURSO

QUANDO JÁ ESTAVA CURSANDO

DEPOIS QUE CONLUIU O CURSO

AINDA NÃO ATUOU

22 – ATUALMENTE, VOCÊ TRABALHA:

COMO PROFESSOR, NA ÁREA ESPECÍFICA DO CURSO DE LICENCIATURA EAD DA UFES QUE CONCLUÍ NO POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES

COMO PROFESSOR, EM OUTRA ÁREA QUE NÃO A ESPECÍFICA DO CURSO DE LICENCIATURA EAD DA UFES QUE CONCLUÍ NO POLO UAB DE ITAPEMIRIM/ES

EM OUTRA ÁREA PROFISSIONAL

NÃO ESTOU TRABALHANDO

23 - COMO VOCÊ SE SENTIU EM RELAÇÃO A SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL, LOGO QUE SE FORMOU?

TOTALMENTE PREPARADO

RAZOAVELMENTE PREPARADO

PREPARADO

POUCO PREPARADO

DESPREPARADO

COMENTÁRIO: _____

24 - CASO NÃO ESTEJA ATUANDO EM ATIVIDADE RELATIVA A SUA ÁREA DE FORMAÇÃO, INDIQUE A PRINCIPAL RAZÃO:

NÃO CONSEGUI VAGA

DESISTI DE ATUAR NA ÁREA

OUTRA ATIVIDADE OFERECE REMUNERAÇÃO MELHOR

OUTRO: _____

COMENTÁRIO: _____

25 – CASO JÁ ESTEJA ATUANDO EM ATIVIDADE RELATIVA A SUA ÁREA DE FORMAÇÃO, INDIQUE O GRAU DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO A SUA PROFISSÃO:

MUITO SATISFEITO

SATISFEITO

POUCO SATISFEITO

INDIFERENTE

INSATISFEITO

MUITO INSATISFEITO

COMENTÁRIO: _____

| |
|--|
| BLOCO 4 – O CURSO, A MODALIDADE E OS ESPAÇOS FORMATIVOS |
|--|

26 - ASSINALE OS PONTOS (QUANTOS DESEJAR) QUE VOCÊ CONSIDERA TEREM SIDO DESTACADOS POSITIVAMENTE EM SEU CURSO:

- INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL (SALAS, EQUIPAMENTOS, LABORATÓRIOS, BIBLIOTECAS) – POLO
- INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA (COMPUTADORES, SISTEMA OPERACIONAL, CONCETIVIDADE) – POLO
- QUADRO DE PROFESSORES – UFES
- EQUIPE DE TUTORIA – POLO E UFES
- SISTEMA DE COMUNICAÇÃO COM A EQUIPE DOCENTE, TÉCNICA E ADMINISTRATIVA – POLO E UFES
- AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
- WEBCONFERÊNCIAS
- MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO
- CONTEÚDO TEÓRICO DO CURSO
- CONTEÚDO PRÁTICO DO CURSO
- OUTRO: _____
- COMENTÁRIO: _____
- _____
- _____

27 - ASSINALE OS PONTOS (QUANTOS DESEJAR) QUE, EM SUA OPINIÃO, PRECISAM SER MELHORADOS EM SEU CURSO.

- INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL (SALAS, EQUIPAMENTOS, LABORATÓRIOS, BIBLIOTECAS) – POLO
- INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA (COMPUTADORES, SISTEMA OPERACIONAL, CONCETIVIDADE) – POLO
- QUADRO DE PROFESSORES – UFES
- EQUIPE DE TUTORIA – POLO E UFES
- SISTEMA DE COMUNICAÇÃO COM A EQUIPE DOCENTE, TÉCNICA E ADMINISTRATIVA – POLO E UFES
- AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
- WEBCONFERÊNCIAS
- MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO
- CONTEÚDO TEÓRICO DO CURSO
- CONTEÚDO PRÁTICO DO CURSO
- OUTRO: _____
- COMENTÁRIO: _____
- _____
- _____

28 – ANTES DE INICIAR ESSE CURSO, O QUE VOCÊ SABIA OU CONHECIA COM RELAÇÃO À UFES?

- JÁ ESTIVE NO CAMPUS DE GOIABEIRAS, COMO VISITANTE
- JÁ HAVIA CURSADO UMA GRADUAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO OU ESPECIALIZAÇÃO (PRESENCIALMENTE)
- JÁ HAVIA CURSADO UMA GRADUAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO OU ESPECIALIZAÇÃO (NA MODALIDADE EAD)
- AINDA NÃO CONHECIA A UFES
- COMENTÁRIO: _____

29 – AO LONGO DA SUA GRADUAÇÃO, QUANTAS VEZES VOCÊ ESTEVE NA UFES, PARTICIPANDO DE ALGUM EVENTO RELACIONADO AO SEU CURSO?

- NUCA FUI
 SOMENTE UMA VEZ
 DE 02 A 04 VEZES
 05 VEZES OU MAIS

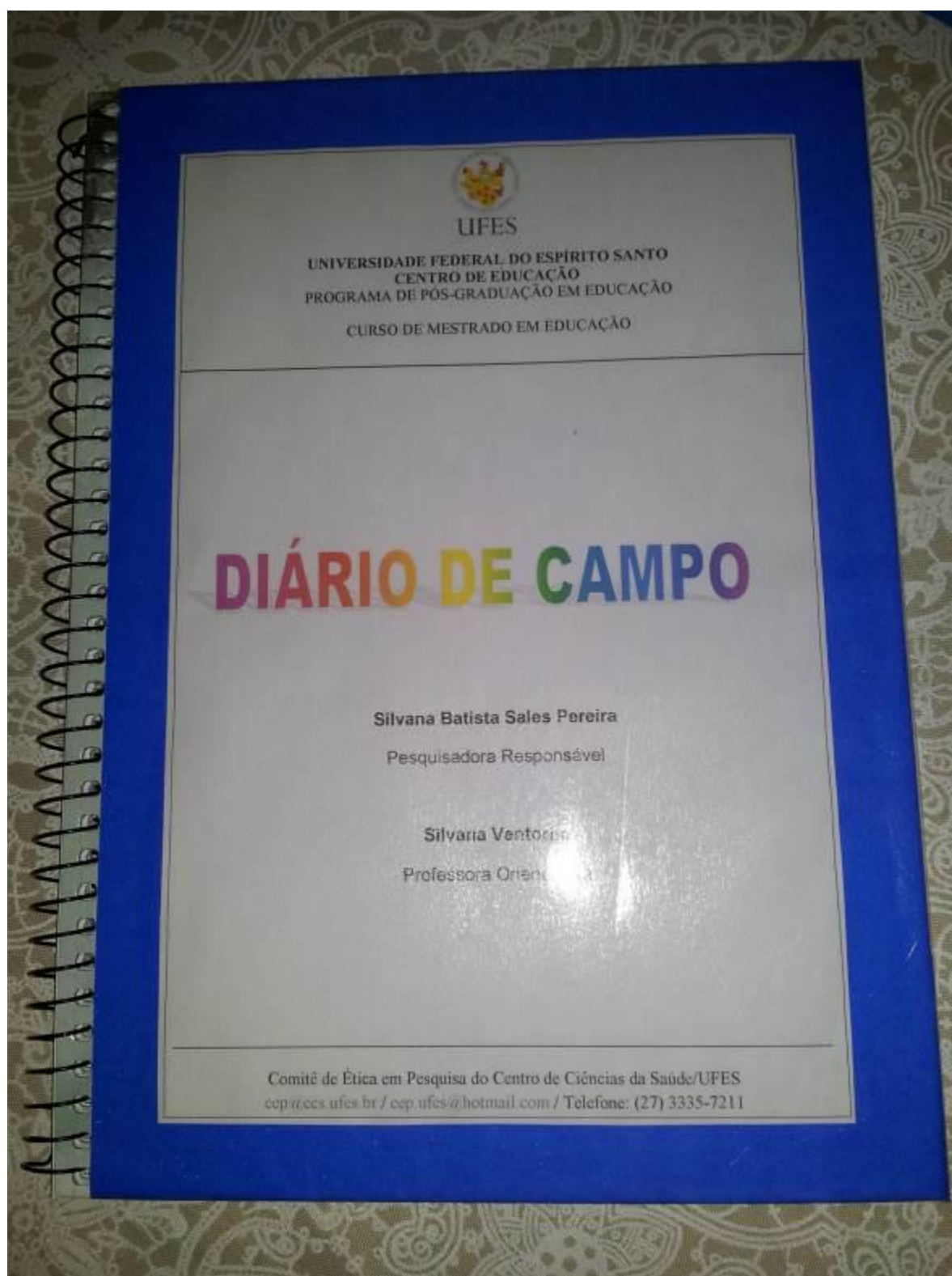
COMENTÁRIO: _____

30 – ANTES DE INICIAR ESSE CURSO, QUAL ERA A SUA CONCEPÇÃO ACERCA DA MODALIDADE E O QUE MUDOU (SE MUDOU)?

COMENTÁRIO: _____

DATA: ___/___/____ ASSINATURA: _____

APÊNDICE J – Imagem do Diário de Campo da pesquisadora



Fonte: Arquivos da autora

APÊNDICE K – Imagem dos recursos utilizados na entrevista coletiva



Fonte: Arquivos da autora



Fonte: Arquivos da autora

APÊNDICE L – Imagem do momento de discussão com os sujeitos da pesquisa (entrevista coletiva)



Fonte: Arquivos (vídeo) da autora