

REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

(REFLECTIONS ABOUT CERTAIN ASPECTS OF DISTANCE LEARNING TEACHER TRAINING)

Sandra Regina Reis

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Brasil

Okçana Battini

Bernadete Streisky Strang

Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Brasil

RESUMO

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de pesquisa maior, realizada no âmbito de uma universidade do Estado do Paraná, Brasil, que oferece cursos presenciais e de Educação a Distância. O objetivo foi analisar os aspectos envolvidos na formação do professor nessa modalidade, tendo como norte pressupostos da formação presencial, constante da legislação em vigor no país. O estudo fez também apreciação da legislação sobre EaD no Brasil, a análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição e entrevistas com o coordenador do curso e com professores. Os resultados demonstram que os cursos ofertados na modalidade EaD reproduzem aspectos da formação presencial, tais como: os saberes do professor, a articulação entre teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva. Também abrangem elementos próprios da Educação a Distância como a separação física e temporal, trabalho envolvendo equipe multidisciplinar, novas atitudes docentes e discentes, tutoria, material didático, interatividade entre outros.

Palavras-chave: educação a distância, formação de professores, política de EaD.

ABSTRACT

The reflections presented in this paper form part of a larger research project, which was carried out within the confines of a University in the State of Paraná, Brazil, which offers regular onsite courses as well as Distance Education courses. The objective was to analyze the issues involved in teacher education in this modality, i.e. by focusing on the theories and assumptions of onsite classroom training, as stipulated in current Brazilian higher education laws. The study also takes into consideration legislation on distance education in Brazil, and analyzes an educational project that is part of the Pedagogy course taught at the institution. Similarly,

it examines interviews with individuals such as course coordinators and teachers. The results show that the courses being offered in the distance education modality recycle certain aspects of onsite classroom training, such as the teacher's knowledge, the relationship between theory and practice, as well as research and critical thinking skills. The results also cover unique elements of distance education such as physical and temporal separation (i.e. being off-site, or working in a different time zone). The paper likewise discusses multidisciplinary team work, new approaches towards teaching (aspects relating to both the role of the teacher and the student), tutorials, didactic materials, and interactivity, among other subjects.

Keywords: distance education, teacher training, and Distance Education (DEd) policy.

A política educacional do Brasil, alentada pelas ações de investimento do Banco Mundial e respaldada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB nº 9394/96, associada ao avanço das tecnologias de comunicação e informação, conduziu no final do século XX e início do século XXI a mudanças no cenário educacional, destacando-se, nesse âmbito, a Educação a Distância (EaD).

Desde o final do século XX e início do século XXI, existiram muitas controvérsias entre os educadores no tocante à EAD. No contexto atual, vislumbra-se melhor aceitação e crescimento da EaD, estimulado, entre outras coisas, pelo ingresso de instituições públicas nessa modalidade, especialmente através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um programa instituído pelo governo federal no ano de 2006 e constitui um sistema formado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior, na modalidade a distância.

É inegável a contribuição da EaD para as mudanças no cenário educacional, uma vez que possibilita a ampliação do número de alunos atendidos e a superação das barreiras geográficas e temporais. Assim, proporciona condições de formação profissional a um segmento da população que estaria impossibilitado de acesso ao ensino superior, por razões diversas.

Atendendo aos princípios da EAD, propostas diferenciadas foram surgindo com o objetivo de formar profissionais em nível superior, entre os quais o professor. Para isso, têm sido utilizados modelos variados de EaD com tecnologia avançada que envolvem aula por videoconferências, atividades on-line e off-line, rede ligada à Internet, tutoria, estágios e vivências práticas.

A EaD no Brasil, compõem-se majoritariamente por instituições de modelos híbridos, ou seja, que possuem atividades presenciais e não presenciais, proporcionando aos alunos momentos de encontros presenciais periódicos com teleaulas ou videoconferência, discussões e troca de experiências. Esses momentos de estudo são orientados por professores especialistas e mediados por tutor presencial e a distância.

O uso das tecnologias da informação e comunicação instituiu uma nova geração de EaD, que se espalhou por todo território brasileiro. Porém, a tecnologia por si só não garante o sucesso de um curso. Um curso a distância necessita de um projeto pedagógico que associe a tecnologia à educação e atenda às exigências de formação necessárias à sociedade atual.

No tocante à formação de professores, é necessário propiciar reflexões sobre o arcabouço teórico que fundamenta a ação desse profissional, considerando também sua prática, visto que é na atuação do professor que a consistência da sua formação fica evidenciada.

Assim, esse artigo é parte de uma pesquisa maior, realizada em um curso de pedagogia à distância de uma universidade do Estado do Paraná, no Brasil. A pesquisa teve como objetivo analisar os aspectos envolvidos na formação do professor à distância, tendo como parâmetro, elementos da formação presencial, constantes da legislação e dos debates sobre o tema. Para isso, fundamentamo-nos nas discussões contemporâneas sobre formação do professor no Brasil e no mundo, assim como nas referências sobre EaD, além da legislação específica que normatiza a formação de professores e o EaD no Brasil. A pesquisa também contemplou a análise do projeto pedagógico do referido Curso, seguido de entrevistas com coordenador e professores.

Os resultados preliminares mostram que os cursos ofertados na modalidade EaD utilizam elementos da formação presencial, o que faz sentido, já que a legislação que os rege é a mesma. Contudo, foi necessário considerar também outros aspectos como: os saberes do professor, a articulação entre teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva, além dos pressupostos próprios da modalidade EaD.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação do professor continua sendo um terreno fértil para pesquisas e reflexões. Fatores políticos, econômicos, sociais e culturais como a globalização e o avanço tecnológico endossam a necessidade de ampliar os estudos nessa área, no sentido de se repensar que professor está sendo formado, que professor se quer formar e que professor a sociedade deseja e necessita que seja formado.

Buscando contribuir com as discussões que vêm sendo feitas nos cursos de formação de professores, as reflexões apresentadas nesse trabalho vão além da modalidade a distância. Da mesma forma, ultrapassam o curso de pedagogia, estendendo-se às licenciaturas de modo geral. Elas convergem para um currículo

dirigido à formação docente, cujas competências estejam voltadas à aprendizagem do aluno, ao trato à diversidade, ao enriquecimento cultural, às práticas investigativas, à elaboração e execução de projetos, ao trabalho em equipe e ao uso das tecnologias de comunicação e de metodologias que são muito mais do que a mera transposição da sala de aula presencial para a virtual. É necessário considerar também as competências necessárias para atuação na educação básica, os diferentes âmbitos do conhecimento do professor, a seleção de conteúdos articulados com suas didáticas específicas e que vá além daquilo que o professor vai ensinar a avaliação que oriente o seu trabalho, proporcionando autonomia quanto ao processo de aprendizagem, assim como a aprendizagem orientada pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação.

Pimenta (1999) diz que ser professor não é uma atividade burocrática para qual se formam técnicos. Nesse sentido, os cursos precisam colaborar para o exercício da atividade docente, imprimindo no aluno atitudes, valores, habilidades e conhecimentos que conduzam à construção dos saberes-fazer docentes necessários para enfrentar os desafios que a prática social impõe ao cotidiano. Espera-se que os professores se apropriem dos conhecimentos da didática e da teoria da educação e desenvolvam “[...] a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (p.18). O que se espera, então, de um curso que se destine a essa formação é que fundamente o futuro professor para que ele possa se apropriar dos saberes-fazer necessários à investigação reflexiva da sua prática e, conseqüentemente, à constante construção da sua docência, com vistas à melhoria do processo educacional. Além dos aspectos já mencionados, outros necessitam ser contemplados no projeto de um curso de formação docente, como a articulação entre teoria e prática e a pesquisa.

É necessário repensar como esses saberes ou saberes-fazer são produzidos e constituídos na formação do professor, no sentido de superar a prática marcada pela racionalidade técnica. Segundo Tardif (2002), a partir dos anos de 1980 surgiram muitas pesquisas sobre o saber do professor, culminando com várias concepções sobre este. Para o autor, o saber não deve ficar à margem das outras dimensões do ensino. É preciso “relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11).

Visto dessa forma, o saber do professor, em especial aquele formado em um curso de Pedagogia, precisa ser direcionado ao seu trabalho e à docência, sendo marcado pelo saber de cada um, visto que “o saber dos professores é o saber deles

e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (Tardif, 2002, p. 11). Segundo o autor, é necessário “estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. O saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas, não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática” (Tardif, 2002, p. 11). Assim, o saber é marcado tanto por aspectos sociais como individuais, sendo necessário contemplar a ambos ao se pensar nos saberes que estão presentes na formação do professor.

Para Tardif (2002) o saber do professor é situado na interface entre o social e o individual como um todo. Respalda-se em transações constantes entre o que são e o que fazem, o ser e o agir do professor, entre o seu eu e o que ele produz. Assim, resulta da dinâmica das transações presentes no trabalho escolar e não pode ser visto por um único ângulo.

Ao teorizar sobre os saberes necessários ao professor, Fiorentini, Souza e Melo (1998) chamam a atenção para aspectos que envolvem os saberes dos professores e precisam ser considerados na sua formação inicial. São eles: a superação da dicotomização teoria e prática, pesquisa e ensino, colocando-os como eixo central da formação profissional do professor; a formação teórica ligada à formação profissional, na qual a prática pedagógica se instala como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos de formação teórica; a promoção do próprio desenvolvimento profissional por meio de grupos de pesquisa e estudo e a aproximação dos professores universitários, formadores de formadores, aos professores com parcerias no desenvolvimento de “projetos de pesquisa-ação destinados à produção curricular e à investigação dos conhecimentos/saberes que são produzidos em reflexão-ação” (Fiorentini, et al., 1998, p.333).

Além dos aspectos já mencionados, outros necessitam ser contemplados no projeto de um curso de formação docente: a articulação entre teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva.

No que diz respeito à articulação entre teoria e prática, não há dúvidas de que esse é um pressuposto imprescindível ao se pensar em uma proposta de formação de professores, sobretudo no sentido de se assumir uma postura de superação do conhecimento prático-utilitário.

De acordo com Pimenta (2010), há duas visões da relação teoria e prática. A primeira é dicotômica, na qual há a autonomia da teoria sobre a prática, sendo

a prática a aplicação da teoria. A segunda contempla a unidade teórica e prática, compreendendo-as como componentes indissociáveis da *práxis*. “O fazer pedagógico, “o que ensinar” e “como ensinar”, deve ser articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo. E apontam para a possibilidade de o educador desenvolver uma “práxis criadora.” (Pimenta, 2010, p. 67).

Desde o início de uma graduação em pedagogia, não há como desvincular esses dois elementos, mas compreendê-los como núcleo articulador do curso. No entanto, há que se considerar essa relação tendo em vista uma concepção dialética que contemple a realidade, enxergando a prática, o lugar de onde se parte e aonde se pretende chegar.

[...] concepção dialética na qual teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional. Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e o ponto de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito (Pimenta, 2010, p. 69).

A formação do professor deve observar os problemas da profissão, mas também tem que contemplar as teorias a respeito da profissionalização docente. Tais aspectos somente se efetivam como formação da e na *práxis*, quando possibilitam ao futuro professor a reflexão e compreensão da realidade escolar, visto que [...] “O professor é o ser da *práxis*. Na sua atividade ele traduz a unidade ou o confronto teoria e prática. Sua formação escolar e seus valores adquiridos na vida – o seu compromisso, enfim, com sua *práxis* utilitária ou criadora” (Pimenta, 2010, p. 69).

A teoria tem o papel de “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta, 2002, p.26). Da mesma forma, “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (Azzi, 1999, p.47).

Na perspectiva de Azzi (1999) a prática docente, simultaneamente, expressa o saber pedagógico construído e é fonte de seu desenvolvimento. Quando ocorre em uma instituição social e historicamente construída, torna-se uma prática social, desenvolvida pelos atores envolvidos no processo. Esta prática mostra-se, ao mesmo tempo, limitada e rica em possibilidades. Limitada pela heterogeneidade do trabalho docente, que apresenta situações complexas nas quais o professor

tem que buscar respostas que facilitam ou dificultam sua ação, dependendo da capacidade ou habilidade de leitura da realidade. Rica em possibilidades, quando as respostas são colocadas como formas de intervenção na realidade onde atuam. Busca-se na teoria fundamentos para esta intervenção. No entanto a teoria, por si só, não constrói “[...] seu papel é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta, 2002, p.26).

Faz-se necessária, então, a (re) elaboração dos elementos teóricos e a sua concretização, num processo dinâmico de inter-relação entre os elementos envolvidos. Para que a realidade seja transformada “[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados” (Pimenta, 2002, p.26).

Nesse processo, a prática docente “[...] expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (Azzi, 1999, p. 47).

Assim compreendida, a relação entre a teoria e a prática precisa ir além da postura tradicional, na qual tais procedimentos são colocados no final do curso, após a conclusão das disciplinas de fundamentos e pedagógicas que compõem o arcabouço teórico necessário à formação. As análises realizadas nesse estudo apontam para a necessidade de se associar teoria e prática desde o início e ao longo de todo o curso. “Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular” (Libâneo; Pimenta, 1999, p.268). A prática é vazia sem a teoria. A teoria se alimenta na prática.

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (Pereira, 1999, p.114).

A formação docente suscita a valorização dessa articulação, realizada de forma que não haja primazia de um aspecto sobre o outro. Ambos devem ser igualmente considerados, não existindo supervalorização de apenas um dos aspectos.

Também a pesquisa deve ser enfatizada nos cursos de formação de professor, uma vez que para ensinar é necessário dispor de conhecimentos, saber mobilizá-los para a ação e compreender o processo de construção do conhecimento. A formação do professor precisa alimentar-se constantemente do ensino e da pesquisa. Nesse sentido,

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir [...], no sentido de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1992, p.25).

Segundo Nóvoa (1992) a formação do professor se constrói pela reflexão crítica sobre sua própria prática, na busca pela construção da sua identidade pessoal e profissional, fortalecida pela criação de redes coletivas de trabalho, nas quais experiências e saberes são partilhados de forma mútua. A formação passa pela experimentação, inovação, ensaio de novas formas de trabalho pedagógico. Envolve também a reflexão crítica sobre a utilização dessas formas e a investigação desenvolvida diretamente com a prática educativa. Assim, o professor assume o papel de protagonista da profissão docente. Não deve ser visto, portanto, somente como mero executor de currículos, mas como elaborador que participa na sua definição e os (re) interpreta.

Daí, a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (Pimenta, 2002, p.36).

A construção da identidade docente passa também pela pesquisa, que possibilitará a formação de um professor com competências, como ser reflexivo e pesquisador. A reflexão sobre a prática tem suas raízes alicerçadas no “movimento triplo sugerido por Schön, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (Pimenta, 1999, p.29). O professor reflexivo torna-se um pesquisador da própria prática e um produtor de conhecimento a partir dela, uma vez que há intencionalidade na investigação e problematização dos resultados. Nesse sentido,

[...] as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimentos de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas de re-invenção da escola democrática (Pimenta, 2002, p.36).

As reflexões sobre a formação de professores devem envolver ainda o pensar sobre o cidadão e sobre o profissional que se quer formar, estendendo-se para além das diretrizes, contemplando as condições de formação e atuação desse profissional.

No contexto de formação do professor, a modalidade a distância exige ainda maiores cuidados quanto a sua inserção. Um curso organizado nessa modalidade precisa considerar outras variáveis, tais como a familiarização, domínio da tecnologia e outros elementos ligados especificamente à separação entre professor e aluno, como a mediação, a comunicação, a interatividade, o material didático, a tutoria além de outros aspectos que compõem o universo de cursos a distância. Somado a isto, existe o fato do professor ter que se dirigir a uma plateia altamente heterogênea, com particularidades culturais regionais as mais diversas. “A implantação de um projeto dessa natureza, muda a gestão da prática pedagógica tanto nos níveis de planejamento, do desenvolvimento do curso, quanto da sua avaliação” (Oliveira, 2002, p.122).

As competências a serem construídas pelo professor devem estar voltadas à construção de uma autonomia intelectual, fundamentada em uma formação geral e específica, realizada de forma gradativa durante o curso. O planejamento curricular e as atividades obrigatórias presenciais, como os estágios e práticas, adquirem importância estratégica. O aspecto vivencial da profissão ganha novos contornos, considerando a separação entre o professor orientador e o aluno. E é por isso que se faz necessário ressignificar a relação orientador e aluno, atribuindo a esta, especificidades da modalidade à distância e presencial, sem perder de vista sua importância no processo de formação. É necessário ainda, considerar que as atividades obrigatórias presenciais, são mediadas por tutores presenciais e a distância, sob a orientação de professores. Assim, é importante transpor para a documentação do curso e para os tutores, orientações adequadas para a efetivação desse processo, assegurando a qualidade da formação.

Um curso a distância absorve dificuldades existentes há muito e, por vezes ainda não solucionada, da formação presencial. A construção da autonomia nos estudos, a evasão, a formação do hábito e da rotina de estudo individualizado e compartilhado, são exemplos dessas dificuldades. Para Ghedin (2002), um grande desafio que se coloca para a formação de professores é a formação do profissional reflexivo que passe da alienação técnica à autonomia da crítica, assumindo posição frente aos problemas; participando de atividades sociais; colocando-se no contexto da ação; na história da situação; transcendendo a visão técnica; problematizando a prática docente e as circunstâncias que as envolvem; analisando o contexto político, cultural e econômico em que se inserem o professor e a escola, assim como a interiorização

dos padrões ideológicos nos quais se sustenta a estrutura educativa. Essas peculiaridades pertencem a qualquer curso de formação, sendo necessário sempre rever as condições de trabalho e as políticas educacionais que dirigem esse processo.

Contudo, alguns elementos específicos surgem na modalidade a distância, em conformidade com o modelo adotado, tais como a familiarização com a máquina, o domínio das linguagens, o acesso e a busca pela informação na internet e o rompimento de preconceitos e temores em relação aos computadores, entre outros. Essas prerrogativas da modalidade a distância não podem ser desconsideradas, sob pena de comprometimento do curso.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD

A EaD tem tido grande expansão no Brasil após a promulgação, nos anos 90, da LDB nº 9394/96 que em seu artigo 80, assevera 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” (Brasil, 1996, p. 55-56).

Apesar da LDB 9394/96 fazer menção a EaD, somente em 2006 foi instituído o Decreto 5622 que a regulamentou e dispôs as diretrizes nacionais. Segundo o Decreto,

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

As tecnologias da informação e da comunicação que caracterizam a geração atual de EaD, possibilitam que seja estendida formação em nível superior a um contingente maior de brasileiros, embora a LDB e o decreto supra mencionado não a restrinjam a esse nível de ensino. Dessa forma, a EaD participa – e em alguns casos, promove o processo de democratização da educação. No entanto, ainda existe muita resistência a essa modalidade de ensino.

Batista (2002) alerta para a dicotomia instalada pelo discurso de privatização *versus* democratização que a EAD pode trazer para o cenário educacional brasileiro. É necessário criar uma política educacional que transcenda os interesses neoliberais, nos quais se estabelece a superioridade dos aspectos técnicos sobre os pedagógicos, além da rotulação à EaD, de educação de “segunda categoria” (Azevêdo, 2002, *apud* Rampazzo, 2002, p.78), ou seja, destinada àqueles que não tiveram oportunidade de uma “educação melhor” oferecida pela escola presencial.

No que se refere à democratização do ensino, a partir de 2006 têm sido desenvolvidas experiências na esfera pública por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se propõe a ofertar ensino superior a um contingente populacional carente de conhecimento e impossibilitado de acesso ao saber institucionalizado. A UAB é constituída por diversas universidades públicas, de todas as regiões do Brasil. Os cursos oferecidos e seus projetos pedagógicos são da competência da instituição. A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800/2006, que determinou sua criação com o objetivo principal de ofertar curso de formação inicial e continuada aos professores da educação básica, na modalidade à distância.

Art. 10 Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação à Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica (Brasil, 2006).

O sistema UAB é constituído por uma ampla articulação entre instituições de ensino superior (IES) e parcerias firmadas entre os governos municipais, estaduais e o Ministério da Educação e Cultura - MEC – Capes. Dessa forma, tem contribuído para a expansão e popularização da EaD, oferecendo perspectivas melhores por meio incentivos e apoio governamental.

A adesão de instituições públicas para a oferta da modalidade EaD gerou impulso e conduziu ao crescimento acelerado, voltando os olhares para a qualidade da educação oferecida e a necessidade de pesquisas que revelem o estado geral desses cursos e também que contribuam para sanar possíveis deficiências. Nesse contexto, tona-se necessário haver clareza e controle do processo de organização de programas de Educação a Distância, assim como transparência na política educacional, uma vez que, ao mesmo tempo em que atende aos princípios da política neoliberal, possibilita a milhões de pessoas, em especial no interior dos estados, longe dos grandes centros, o acesso a um saber mais elaborado e a uma formação inicial ou continuada com qualidade.

É fundamental também observar acuradamente os aspectos internos dos programas de ensino a distância, visto que somente uma boa organização interna, apoiada na mídia interativa, não é o suficiente para assegurar um bom curso.

É indiscutível a contribuição que a EaD tem trazido ao processo educativo. Ao evitar o deslocamento de estudantes para grandes centros, evita-se também o

dispêndio de tempo, especialmente num país como o Brasil, com distâncias imensas entre as regiões.

No Brasil, as políticas educacionais para EaD dos últimos anos impulsionaram a ampliação de oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, segundo Schlünzen Junior (2009), a EaD ainda enfrenta o ranço que provém de barreiras e preconceitos de origem política, ideológica, cultural e tecnológicas, muitos sedimentados pela ideia de que a EaD é uma forma de educação aligeirada, de baixa qualidade, criada para a massa. Contudo:

O Brasil, com suas características continentais, desigualdades regionais e com suas significativas carências educacionais, encontrou na EaD uma alternativa importante para a implementação de programas de formação, principalmente para a qualificação de professores já atuantes na rede de ensino e sem formação. Neste sentido, os programas que foram e que estão em desenvolvimento pela Secretaria de Educação à Distância (SEED) do Ministério da Educação são alguns exemplos (Schlünzen Junior, 2009, p. 20).

Segundo Dias e Leite (2010, p.9), a “EaD não é algo novo, inovador, diferente. O que a diferencia atualmente são os meios disponíveis”. Litto e Formiga (2009) chama a atenção para o cenário de hoje, em nível internacional de EaD, que caminha no sentido da expansão de universidades abertas a distância e de universidades corporativas. O crescimento de experiências em nível internacional com EaD tem conduzido ao amadurecimento de modelos tecnológicos e pedagógicos.

Os cursos a distância devem contemplar a concepção de ensinar e aprender, uma vez que “o que delimita os parâmetros da qualidade da educação é a concepção educacional e não o sistema operacional que envolve os meios tecnológicos” (Wickert, 1999, p.4. *apud* Rampazzo, 2002, p.83). O modelo de curso pode simplesmente transpor um ensino tradicional ou instrucional, capaz de robotizar e massificar o aluno, ou incentivar e desenvolver o seu potencial crítico e criativo. “A Educação a Distância é um processo que exige todas as condições internas inerentes a qualquer sistema educacional, a saber: planejamento, orientação e avaliação” (Sarramona *apud* Telles; Polak, 1999, p.19). Schlünzen Junior (2009, pp. 25-26) diz que “várias instituições de ensino que utilizam as tecnologias em ambientes de aprendizagem não conseguem resultados que indiquem melhorias no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se muda a tecnologia, mas nada é alterado em termos de metodologia”.

Reverter esse quadro e estender mudanças em todos os níveis implica em repensar a formação inicial do professor, para que se possa promover um efeito cascata, como nos alerta Schlünzen Junior (2009). Segundo o autor, as tecnologias

são catalisadoras de transformação significativas na ação docente. No entanto, a formação do professor precisa ir além do mero uso das tecnologias. Deve possibilitar a inclusão dessas no seu cotidiano escolar. Tão importante quanto refletir os aspectos que envolvem a formação do professor é considerar os aspectos que permeiam a EaD.

Saraiva (1996) afirma que uma boa organização interna, apoiada na mídia interativa, não é o suficiente para garantir um bom curso. É necessário ir além da utilização dos recursos disponibilizados pela tecnologia da informação e da comunicação.

A Educação à Distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de ensino/Educação à Distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a disposição do aluno distante: exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos (Saraiva, 1996, p.17).

Em um programa de ensino à distância alguns elementos contribuem para o sucesso ou fracasso e são comprometedores da qualidade, da aplicabilidade e das condições de oferta.

Nos cursos a distância, os papéis do professor e do aluno se modificam. Ambos desenvolvem uma relação de “companheiros de comunidade de aprendizagem” (Azevêdo, 2002, *apud* Rampazzo, 2002, p.83). É exigido do aluno um grande esforço no sentido de ser capaz de atender às inovações e dominar os novos ambientes de aprendizagem, “de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa” (Azevêdo, 2002, *apud* Rampazzo, 2002, p.83). Novas exigências lhe são colocadas: “estudar a distância exige mais do aluno em termos de disciplina, base de conhecimentos anteriormente adquiridos, iniciativa, criatividade, capacidade de comunicação através de mídias diferenciadas, assim por diante” (Telles; Polak, 1999, p.56). Ao aluno “cabe o papel de participante nos ambientes de aprendizagem, de pesquisador autônomo e, ao mesmo tempo dentro de um contexto de coletividade, explorador de todas as potencialidades de comunicação e interação das tecnologias” (Schlünzen Junior, 2009, p. 20).

O professor também assume um novo papel, integrando-se a uma equipe multidisciplinar composta de profissionais diversos, que compreende especialistas em informática, em comunicação, em tecnologia educacional entre outros, que concebe, planeja e produz materiais educativos. É necessário converter a linguagem técnica em pedagógica e vice-versa, criando um novo vocabulário que seja comum

às duas dimensões. Refletir sobre a atuação do professor envolve a ideia de que “o professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora” (Moran, 2004, p. 4). O mesmo ocorre com os cursos ofertados pela modalidade à distância. Segundo Moran (2004, p. 5) “educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas”, perpassando por quatro espaços: uma nova sala de aula, o espaço do laboratório conectado, utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e inserção em ambientes experimentais e profissionais (prática / teoria / prática).

Também é preciso criar uma prática pedagógica, na qual o professor se torna “parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento” (Belloni, 1999, p.81). A compreensão da mediação pedagógica que envolve o aluno num processo reflexivo e o conduza a um trabalho colaborativo e investigativo permanece presente, como expõe Schlünzen Junior (2009). O professor precisa

Além de fornecer múltiplas fontes de informação, de mediar um processo de aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento do aluno e uma avaliação formativa, de oportunizar e explorar os diferentes contextos e experiências dos aprendizes, de estar atento à participação do aluno nos ambientes virtuais e de saber acolhe-lo, entendendo que o aluno a distância encontra-se, evidentemente, distante, muitas vezes “solitário”, com dificuldades (Schlünzen Junior, 2009, p. 20).

Por isso, é essencial construir uma proposta de ensino autônoma, na qual o aluno crie o hábito de estudar sozinho buscando sua própria formação, assim como é necessário formar os recursos humanos para atuar nessa proposta. Essa não é uma tarefa fácil, considerando a cultura de ensino presencial já instituída, tanto em relação aos alunos como professores e sociedade de modo geral.

Aolado do professor e do aluno, a tutoria desenvolve papel importante na mediação a distância. Suas funções se definem em conformidade com as especificidades dos cursos e do modelo adotado pela instituição.

O material didático que sustenta as discussões realizadas no curso, também requer atenção. Ele deve conter encaminhamentos para análises e reflexões críticas, contribuindo para a autonomia do aluno e provocando-lhe interesse em buscar mais informações, discussões e reflexões em outras fontes que não sejam somente aquelas apresentadas pelo professor.

A interatividade implica em desenvolver uma prática que envolva comprometimento, reflexão, questionamento crítico, argumentação, resolução de

problemas, busca de caminhos, elaboração de respostas próprias, construção de proposições, tomada de posicionamentos pessoais, análises, discussões, incentivo à criatividade e outros. É importante criar espaços e ferramentas, nas quais sejam asseguradas oportunidades de comunicação do aluno com tutores e com professores. Essas atividades podem ser síncronas ou assíncronas, como o e-mail, fóruns, chats, listas de discussão, redes sociais e outros.

Dias e Leite (2010) chamam a atenção para interação nos cursos a distância, com vistas a ultrapassar o simples interagir com a máquina - como acontece nos modelos de interação reativa - e que refletem formas expositivas que não permitem a criatividade. É fundamental contemplar modelos que envolvam a “interação mútua, na qual o aluno atua ativamente, sendo valorizada a inventividade, autonomia e crítica” (p.42).

Os avanços das ferramentas da web, das tecnologias da informação e da comunicação propiciam a criação de modelos nos quais se desenvolve a aprendizagem colaborativa. Litto e Formiga (2009, p.170) destacam que “a internet abriu oportunidades nas quais se enfatiza a aprendizagem e não o ensino, ou seja, o conhecimento adquirido pelo aluno e as formas pelas quais passa a ter acesso ao conhecimento e não o conhecimento fornecido ao aluno”. Para Schlünzen Junior (2009), os avanços nas tecnologias de comunicação móvel e sua possibilidade de uso em ambientes educacionais, vislumbram possibilidades de uso da rede internet de forma mais real e inclusiva.

Apesar das ofertas de oportunidades tecnológicas e de sua aplicação aos modelos educacionais terem propiciado avanços, Schlünzen Junior (2009) chama a atenção para o cenário no qual ainda prevalece a formação tradicional, ou seja, se muda a tecnologia, mas não a metodologia. É difícil imaginar a possibilidade de “criar de ambientes de aprendizagem que priorizem a construção do conhecimento e a exploração do que as tecnologias podem nos oferecer” (Schlünzen Junior, 2009, p. 26). O autor defende que, a possibilidade de reverter este quadro é repensar a formação inicial de professores, no sentido de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas que promovam um efeito cascata, repercutindo em todos os níveis de ensino. O autor diz que “não há como se ter significativas transformações se não se entender que as tecnologias são catalisadoras de mudanças que englobam: as práticas pedagógicas, o currículo, a avaliação, o papel de professores e alunos, e o uso propriamente das tecnologias” (Schlünzen Junior, 2009, p. 26).

No entanto, essa não é uma tarefa fácil. Os vícios (ou os hábitos) trazidos do ensino presencial, no qual o professor “dá aula” são difíceis de serem superados.

Ao lado desses vícios, está a produção de material que deve ter características diferenciadas daquele a ser usado numa aula de ensino presencial. A modalidade a distância exige encaminhamentos para análises e reflexões que conduzam o aluno à construção do seu conhecimento, apenas amparado por um professor que não está presente no momento temporal para sanar a dúvida. Essa modalidade requer mais autonomia por parte desse aluno, que precisa ampliar seu leque de informações, estar apto a discutir e a refletir. É essencial que ele participe e colabore, realizando adequadamente atividades síncronas ou assíncronas.

As discussões trazidas aqui buscam contribuir para que se pense sobre a EaD no Brasil considerando, sobretudo, que essa proposta vem crescendo e aumentando seu campo de atuação dentro da educação, afirmando-se como uma alternativa de ensino, apropriada a muitas situações, entre as quais a formação do professor. Desconsiderar as contribuições que essa modalidade de ensino vem trazendo à educação é ignorar sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos de EaD que têm sido construídos impõem novas exigências ao processo educacional, considerando “que ensinar a distância é muito diferente de ensinar presencialmente, mesmo para professores com larga experiência em educação” (Leite; Silva, *apud*, Rampazzo; Kfoury, 2005, p.5). As distâncias físicas e temporais implicam no desenvolvimento de habilidades do professor no tocante à apresentação da disciplina, ao planejamento, ao desenvolvimento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Corroboramos com as reflexões de Pimenta (2002) relativas ao ensino presencial, quando destaca a necessidade de se investir em qualificação pedagógica, no sentido de formar os saberes da docência e a identidade do professor.

As discussões sobre a formação do professor precisam se estender à compreensão dos resultados que essa formação pode trazer ao professor e ao processo educativo. Há necessidade e urgência de mais estudos, seminários, encontros, congressos e outras formas de interação, sobre “formação de professores”. É preciso ainda refletir sobre o impacto que essa formação traz à prática e à educação como um todo, compreendendo que maior valor terá a formação, se e quando convertida em ações concretas.

A proliferação de cursos estruturados a distância nos mais variados modelos, transpondo as barreiras do espaço físico, em tempo real, tem construído uma nova face para o ensino a distância, contribuindo sobremaneira para a superação da ideia

de Educação a Distância como uma educação de segunda categoria. É preciso não perder de vista que, o quê atribui qualidade a um curso não é a tecnologia que ele utiliza, mas o projeto pedagógico que apresenta e o impacto que promove na prática cotidiana dos professores.

Muito já se avançou na formação de professores na modalidade a distância. No entanto, há muito ainda que se avançar. Os novos desafios são constantes, somando-se aos já existentes, tais como a formação dos técnicos que prestam suporte à tecnologia que, por sua vez, se transforma muito rapidamente; a formação dos docentes que precisam se familiarizar com a tecnologia televisiva, tais como câmeras, microfones, quadros eletrônicos entre outros complementos; formação de planejadores de ensino e de tutores; custos iniciais elevados para a implantação destes sistemas, em oposição à ideia de baixos custos. Esses, enfim, podem ser temas de estudos futuros, estudos esses que tragam contribuições para a transposição paradigmática da educação e para um novo cenário educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azzi, S. (1999). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimienta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, (35-60).
- Batista, W. B. (2002). Educação à Distância e o refinamento da exclusão social. *Revista Conect@ on-line de Educação à Distância*, 4. [em línea] Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm. (consulta 2013, 22 de febrero).
- Brasil. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Niscker, A. *LDB: nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor.
- Brasil. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*
- Brasil. *Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.* Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República.
- Belloni, M. L. (1999). *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados.
- Dias, R. A.; Leite, L. S. (2010). *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 1, (127).
- Fiorentini, D.; Souza, A. J.; Melo, G. F. A. DE (1998). Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Corinta M. G.; Geraldi, D. F; Pereira, M. A. (Org.). *Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. 1a ed. Campinas: Mercado das Letras, 1, (307-335).
- Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimienta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, (129-150).
- Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (1999). Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudanças. *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais*

- da Educação – Políticas e Tendências*, 68, Campinas: Cedes, (239-277).
- Litto, F. M.; Formiga, M. (Org.). (2009). *Educação à Distância - O Estado da Arte*. São Paulo: Editora Pearson.
- Moran, J. M. (2004). Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. *Congresso ABED*. [em linha] Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153-TC-D2.htm>. (consulta 2013, 15 de outubro).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, L. C. V. (2002). Reflexões sobre as políticas de formação de educadores para as séries iniciais do ensino fundamenta através da EaD. In: Barbosa, J. G.; Alves, M. L.; Duran, M. C. G. (Orgs.). *Políticas e educação: múltiplas leituras*. São Bernardo do Campo: UESP, (113-132).
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação do docente. *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências*, 68, Campinas, (109-125).
- Pimienta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimienta, S. G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez. (15-34).
- Pimienta, S. G. (2010). *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9. Ed. São Paulo: Cortez.
- Pimienta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimienta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, (17-52).
- Rampazzo, S. R. R. (2002). *Análise da prática avaliativa de professores em formação com mídias interativas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina.
- Rampazzo, S. R. R.; Kfoury, S. F. (2005). Treinamento de professores para atuação em EAD. *Congresso ABED*. [em linha] Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/058tca5.pdf>. (consulta 2013, 15 de outubro).
- Saraiva, T. (1996). Educação a Distância no Brasil: lições da história. *Revista Em Aberto*, 6 (70), Brasília, (17- 27).
- Schlünzen Junior, K. (2009). Educação a Distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *ETD. Educação Temática Digital (Online)*, 10 (2) Campinas, (16-36). [em linha] Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1953> (consulta 2013, 15 de outubro).
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Telles, J. E.; Polak, N. S. (1999). *Educação a distância: possibilitando a excelência e a socialização do saber no âmbito da graduação. Educação a Distância: um trabalho multidisciplinar*. Curitiba, (89-108).

PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DAS AUTORAS

Sandra Regina Reis. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista UNESP/FCT – Campus Presidente Prudente. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e da Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR.

E-mail: sandrarampazzo@hotmail.com

Okçana Battini. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Docente da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR e do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias - UNOPAR.

E-mail: okcana@unopar.br

Bernadete de Lourdes Streisky Strang. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro - PUC-RJ. Docente da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR e do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias - UNOPAR. Integrante do grupo de pesquisa GPHIE da UFPR.

E-mail: bernadete_strang@hotmail.com

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação
Rua: Marselha, 591
Jardim Piza – Londrina – Paraná – Brasil

Fecha de recepción del artículo: 08/11/13

Fecha de aceptación del artículo: 13/02/14

Como citar este artículo:

Regina Reis, S.; Battini, O.; Streisky Strang, B. (2014). Reflexiones sobre aspectos de la formación de profesores a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 17, nº 2, pp. 17-35.