

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

**Teresina-PI
2011**

CLEIDINALVA MARIA BARBOSA OLIVEIRA

**A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

Teresina-PI

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco

C662s Oliveira, Cleidinalva Maria Barbosa.

A Mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância / Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira. – 2011.
211 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em
Educação, 2011.

“Orientador: Professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes
Sobrinho”.

1. Educação – Saberes Docentes. 2. Prática pedagógica. 3.
Educação a Distância. I. Título.

CDD 370.71

CLEIDINALVA MARIA BARBOSA OLIVEIRA

**A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, de de 2011.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Orientador (CCE/UFPI)

Prof^a. Dra. Barbara Olímpia Ramos de Melo
Examinadora Externo (UESPI)

Prof^a. Dra. Josânia Lima Portela
Examinadora (CCE/UFPI)

Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes
Examinador (UFPI/CEAD)

Teresina-PI

2011

Dedico este trabalho a Deus, nosso pai maior, que está presente nas dificuldades e alegrias de nossas vidas, que nos apóia e nos dá forças sempre que necessário, para continuarmos a lutar, guiando-nos e motivando para seguirmos em frente, dando-nos sabedoria para escolhermos o melhor caminho a seguir, mesmo que seja o mais difícil. A nosso pai, que me acalentou nós momentos difíceis, fazendo com que eu persistisse, dedico imensuravelmente este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste estudo é fruto de um trabalho em conjunto, por isso agradecer é sempre a parte mais difícil, porém, a mais prazerosa, pois é o momento de reconhecer os singelos apoios que proporcionaram a sua constituição tal como está. Se não fosse o sorriso, trabalho, momentos de conversas, puxões de orelha necessários, conselhos, afagos dos amigos e da família nas horas difíceis, talvez as letras aqui expostas não passassem de meras letras, mas graças ao trabalho coletivo estas letras estão carregadas de sentimentos e de sinceros agradecimentos a todos e a todas que foram primordiais para a conclusão deste estudo.

Assim agradeço a **Deus** por me proporcionar momentos maravilhosos, de alegrias, tristezas e reflexões, dando-me forças para seguir em frente.

Agradeço em especial a minha **Mãe**, Maria Daguimar Oliveira, pelo alento e apoio incondicional que tem me dado, por ser esta mulher de coragem e determinada, inspirando-me a sempre lutar. Aos meus **irmãos**, Luís, Carlos e Cleidimar, que, entre tapas e beijos, mostram-se os irmãos mais fofos que se pode ter.

A **Fabrcio** Farias, pelo acalento nas horas difíceis e incondicional apoio na conclusão do curso.

Meus eternos agradecimentos ao Prof. Dr. **José Augusto Mendes de Carvalho Sobrinho**, de quem tive o privilégio de ser orientanda, e por ter aceitado o desafio de adentrar, comigo, os saberes do professor de EaD, um tema ainda em discussão. E que através de sua sabedoria e competência, guiou-me não só durante o curso de mestrado e na constituição deste trabalho, mas, através de reflexões, proporcionou-me delimitar o eixo da pesquisa a qual irei prosseguir em minha carreira profissional.

Meus emocionados agradecimentos ao Prof. Dr. **Gildásio Guedes Fernandes**, pelo sempre respeito e apoio dedicado, e pelos momentos prazerosos de eternas aprendizagens, fundamentais para constituição de minha vida pessoal e profissional.

Às professoras doutoras **Bárbara Maria Macedo Mendes** e **Josânia Lima Portela** pelas contribuições e sugestões durante minha qualificação, permitindo-me seguir de forma mais segura na constituição da pesquisa.

A **Universidade Federal do Piauí**, instituição que integro desde 2004, ao iniciar meu curso de graduação, que me proporcionou não só a constituição de minha vida profissional, mas de eternos amigos e amigas. Obrigada aos professores, em nome de Ana Beatriz, Antonio da Paixão, Antônio Carlos de Andrade, Bomfim, Conceição Prado, Raimundo José, Rosa Lina, Arnaldo Oliveira (pelos empréstimos dos livros), Teresa Christina, Fátima Uchôa, e demais docentes do CCE e outros departamentos pelos incansáveis incentivos, Em especial à Prof. Maria Divina, pelo incentivo e apoio no ingresso deste curso. Obrigada, ainda, aos funcionários da UFPI pelos momentos descontraídos ao longo destes oito anos de convivência.

A todos que compõem a **coordenação do Mestrado em Educação**, Fernanda e Suely por estarem sempre disponíveis, e quando necessário auxiliando-nos.

Aos **professores(as) do Mestrado** em Educação da UFPI, em nome de Ana Valéria, Antônia Edna, Bárbara Macêdo, Carmem Lúcia, Glória Lima, Amparo Ferro, Gloria Moura, pelos ensinamentos que me proporcionaram reconhecer a importância de aprender cada vez mais.

Aos **caros colegas de mestrado**, pela convivência, amizade e ricos momentos de aprendizado. *In memoriam* a nossa colega que está junto de Deus, Lucimara Rodrigues.

Ao **Centro de Educação Aberta e a Distância** da UFPI, em nome de todos que o constituem, em especial, à Equipe de Material Didático pelos momentos de significância em minha vida profissional, permitindo o desenvolvimento deste estudo.

Não poderia deixar de mencionar os professores participantes da pesquisa, por se disponibilizarem a desnudar sua prática docente diante de nossas análises.

À Banca Examinadora, pelas críticas e contribuições, que com certeza, deverão enriquecer este trabalho.

Aos **amigos e amigas** Kalyana, Catarina, Manoel de Barros, que sempre estiveram do meu lado, nos bons a maus momentos desta caminhada, em especial a Constança Dolores, por emprestar seu ouvido as minhas bricolagens.

Por fim, a todos e a todas que contribuíram e estiveram presentes colaborando de forma direta e indireta para o sucesso destes estudos meu sincero agradecimento.

RESUMO

Compreendemos que a Educação a Distância está cada vez mais presente nas instituições de ensino. Esta modalidade não trouxe apenas uma nova forma de ensinar e aprender, mas a compreensão da necessidade do desenvolvimento de novos conhecimentos na prática pedagógica docente, assim como da formação de um profissional que tenha não somente o conhecimento pedagógico da disciplina, mas o conhecimento dos recursos tecnológicos. Dessa forma, o problema fundamental deste estudo foi saber: como ocorre a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica do professor na modalidade EaD? E o objetivo geral é compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD. Os sujeitos e campo de estudo compreendem professores, autores, que também são professores de disciplina do Curso de Pedagogia na modalidade EaD do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí. Para realização da pesquisa, abordamos os saberes docentes e prática pedagógica, tomando como referencial teórico as reflexões e discussões de Brito (2007), Schön (2000), Tardif (2008), Pimenta (1999, 2005), Freire (1996), Perrenoud (1997), Pimenta e Anastasiou (2005), Sacristán (1999), Nóvoa (1999, 2002, 2010). Já para levantamentos de dados inerentes a EaD nos baseamos em Nunes (2009), Preti (2010), Pereira e Moraes (2009), Costa e Zanatta (2008), Alves (2009), Guimarães e Brennan (2007), Litto (2009), Fiorentini, (2003), Valente (2002), e ainda, utilizamos Triviños (2009), Chizzotti (2003), Gil (2007), Jossó (2004), Souza (2006a,b, 2008a,b), Bertaux (2010), e Zabalza (2004), para fundamentar a análise dos dados coletados. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foi o questionário semiestruturado, as narrativas de vida profissional dos docentes, a análise documental dos livros didáticos e da plataforma virtual. O estudo nos possibilitou verificar o quanto a modalidade EaD tem se expandido e o quanto nos últimos oito anos tem crescido a quantidade de programas e projetos educacionais na modalidade voltados para as instituições de ensino. Destacando-se a Universidade Aberta do Brasil como um dos projetos de maior impacto no Piauí e no Brasil. O perfil docente também foi influenciado por esta nova demanda, exigindo um professor mais atento às suas habilidades pedagógicas. A modalidade impôs ao docente um novo perfil, o de gerenciador do seu conhecimento, mas, por ausência de formação adequada, o professor acaba transportando sua prática presencial para a modalidade EaD. Nesse conflito, coloca o docente em um estágio de conhecimento de si e de ressignificação da sua prática. Verificamos ainda que os professores não possuem os saberes curriculares voltados para a EaD, ficando por desenvolver seus conhecimentos através da mobilização dos seus saberes experienciais.

Palavras chave: Saberes Docentes. Prática Pedagógica. Educação a Distância.

ABSTRACT

We understand that distance education is increasingly present in educational institutions. This method not only brought a new way of teaching and learning, but understanding the need to develop new knowledge in teaching practice teaching as well as the formation of a professional who has not only teaching the knowledge of the discipline, but knowledge of resources technological transmission of knowledge. Thus, the objective of this study is to understand how knowledge is the mobilization of teachers in the context of pedagogical practice of teachers in distance education mode. The field of study subjects and include teachers, authors, who are also teachers of discipline in the School of Education Distance Education mode of the Center for Open and Distance Education at the Federal University of Piauí. For this research, we approach the teacher knowledge and pedagogical practice, taking as a theoretical reflections and discussions of Brito (2007), Schön (2000), Tardif (2008), Pepper (1999, 2005), Freire (1996), Perrenoud (1997), Pepper and Anastasiou (2005), Sacristán (1999), new (1999, 2002, 2010). As for collection of data inherent to distance education, we were based in Nunes (2009), Black (2010), Pereira and Moraes (2009), Costa and Zanatta (2008), Alves (2009), Guimarães and Brennand (2007), Litto (2009), Fiorentini (2003), Valente (2002), and also use Triviños (2009), Chizzotti (2003), Gil (2007), Jossó (2004), Souza (2006a, b, 2008a, b), Bertaux (2010), and Zabalza (2004), to support the analysis of data collected. It is one of a descriptive qualitative study. The procedures used for data collection was semi-structured questionnaire, the narratives of professional life of teachers, a documentary analysis of the textbooks and the virtual platform. The study allowed us to check how much the sport has expanded distance education and how the past eight years has increased the amount of educational programs and projects in the sport-oriented educational institutions. Highlighting the Open University of Brazil as one of the highest impact projects in Piauí and Brazil. The profile of teaching was also influenced by this new demand, requiring a teacher best suits your teaching skills. The method the teacher imposes a new profile, the manager of his knowledge, but for lack of appropriate training, the teacher ends up carrying his practice attendance for distance education mode. In this conflict, the teacher puts on a stage of self-knowledge and reframe their practice. We found that teachers still lack the knowledge-oriented curriculum for distance learning, getting to develop their skills through mobilization of their experiential knowledge.

Keywords: Faculty Knowledge. Practice Teaching. Distance Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01: Prédio do CEAD/UFPI	29
Foto 02: Auditório do CEAD/UFPI	30
Foto 03: Sala das coordenações do CEAD/UFPI	30
Foto 04: Estúdio de vídeoaula do CEAD/UFPI	31
Foto 05: Laboratório de informática do polo de Buriti dos Lopes.....	34
Foto 06: Sala de aula do polo de Buriti dos Lopes	35
Foto 07: Laboratório de Física/Biologia do polo de Buriti dos Lopes	35
Foto 08: Sala de estudos do polo de Buriti dos Lopes	36
Foto 09: Fachada do polo de Gilbués.....	36
Foto 10: Curso de Evangelização em Teresina – PI	85
Foto 11: Turma de Teresina, formada pelo projeto piloto em 2010	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A educação a distância na UFPI/2006-2007-2008-2009-2010.....	33
Figura 02: Interface de acesso ao diário virtual.....	48
Figura 03: Interface da página de informações com marcação (quadrado azul) de acesso ao diário	48
Figura 04: Editor de texto da ferramenta diário	49
Figura 05: Interface do diário com inclusão do texto	49
Figura 06: Categorias e subcategorias para análises	55
Figura 07: Área de atuação do MEB no Brasil em 1977	83
Figura 08: MEB Floriano e MEB Teresina.....	84
Figura 09: Polos de apoio presencial do PROUCA	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cursos ofertados pelo CEAD/UFPI	31
Quadro 02: Dados dos professores.....	40
Quadro 03: Parâmetros de análise dos livros.....	153

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 01: Organização das coordenações, diretoria e secretarias do CEAD/UPI	28
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABERT - Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV

ABNT - Associação Brasileira de Tele-educação

ABRAEAD - Anuário Estatístico de Educação a Distância

ALEPI - Assembleia Legislativa do Piauí

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BRASILEAD - Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD - Centro de Educação Aberta e a Distância

CENPRA - Centro de Pesquisa Renato Archer

CEPEX -

CERTI - Fundação Centro de Referência em Tecnologias Inovadoras

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DED - Diretoria de Educação a Distância

DITEC - Departamento de Infraestrutura Tecnológica

EAD - Educação a Distância

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública

E-TEC - Escola Técnica Aberta do Brasil

EUA - Estados Unidos da América do Norte

FACIT - Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação

FAFI - Faculdade Católica de Filosofia do Piauí

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí

GESAC -

IES - Instituições de Ensino Superior

IFIP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

INED - Instituto Nacional de Educação a Distância

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LED - Laboratório de Ensino a Distância

LSI - Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico

MC - Ministério das Comunicações

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MDI - Material Didático Impresso

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação (e Saúde)

MOODLE- *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

NTE - Núcleos de Tecnologias Educacionais

NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PAPED - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAP - Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PRÓ-LICENCIATURA - Programa de Formação Inicial para Professores de Ensino Fundamental e Médio

PRONTEL - Programa Nacional de Tele-educação

PROUCA - Programa Um Computador por Aluno

RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação

RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SACI - Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares

SAPIEnS - Protocolo de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior

SBM - Sociedade Brasileira de Matemática

SEAD - Secretaria de Educação a Distância

SEAT - Secretaria de Aplicação Tecnológica

SEB - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEESP- Secretaria de Educação Especial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR/PR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SER - Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura
SESI - Serviço Social da Indústria
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional
SPM/PR - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TV - Televisão
TVE - Sistema Televisão Educativa
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UAPI - Universidade Aberta do Piauí
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNIREDE - Universidade Virtual Pública do Brasil
VHS - *Video Home System*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	25
1.1 Caracterização da pesquisa	25
1.2 O cenário e os sujeitos da pesquisa.....	26
1.2.1 A Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade EaD	37
1.3 Perfil dos interlocutores da pesquisa.....	38
1.4 As técnicas e os instrumentos de produção de dados	41
1.4.1 O questionário semiestruturado	41
1.4.2 As narrativas	42
1.4.2.1 A ferramenta diário do ambiente virtual de educação Moodle.....	45
1.4.3 O pré-teste	50
1.5 Organização e análise dos dados coletados na pesquisa.....	51
CAPITULO II: ASPECTOS HISTÓRICOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	56
2.2 As origens da Educação a Distância: retratando a EaD e seu impacto no mundo..	56
2.3 A Educação a Distância no Brasil: práticas recentes que marcaram décadas.....	59
2. 3.1 O começo de uma história.....	59
2. 3.2 Início da sistematização da EaD: década de 1960.....	63
2.3.3 O lento processo de institucionalização e os projetos a favor da tele-educação: décadas de 1970 e 1980	64
2. 3.4 O impulso da EaD por meio das tecnologias: década de 1990.....	68
2.3.5 Modelando a EaD que conhecemos atualmente: século XXI.....	75
2.4 Contextualizando a Educação a Distância no Estado do Piauí	81
2.4.1 EaD na UFPI: um recente despertar	86
2.5 Prospecções e perspectivas futuras: a EaD nos dias atuais	96
CAPITULO III: SABERES DOCENTES INERENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA	100
3.1 Reflexões acerca dos saberes da docência	100
3.1.1 Saberes necessários à prática do professor na EaD	111
3.2 A prática pedagógica do professor na EaD	115

3.2.1 A prática pedagógica colaborativa na EaD.....	120
3.3 O professor de EaD no ambiente virtual.....	123
3.3.1 O professor na produção dos livros didáticos para EaD	127
3.4 Perfil necessário do professor autor: habilidades para atuar com a EaD.....	134
3.4.1 O processo de ensino e aprendizagem significativa através da interatividade e da reflexão: uma habilidade necessária ao professor	136
3.4.2 A forma(ação) docente necessária à prática na EaD: habilidades a serem adquiridas.....	138

CAPITULO IV: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO A

DISTÂNCIA.....	145
4.1 Traçando o perfil do docente na EaD.....	145
4.2 O desvelar da prática docente na EaD.....	149
4.2.1 O docente enquanto produtor de conhecimento	150
4.2.2 O docente enquanto mobilizador de conhecimento	162
4.3 Um olhar para si: quem é o professor de EaD	167
4.4 Mobilizando os saberes docentes para construção do conhecimento	177

CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	186
-------------------------	------------

APÊNDICES	200
------------------------	------------

ANEXOS	211
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), está cada vez mais presente nas instituições educacionais de ensino superior, utilizando-se de recursos pedagógicos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tornando o processo de ensinar e aprender mais interativo, assim como, contribui para uma maior comunicação entre as pessoas facilitada através da internet.

Neste aspecto, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão aderindo a esta modalidade de ensino e aprendizagem, utilizando-se da interação em ambientes virtuais para aplicação de aulas e cursos na modalidade de EaD. Com esse processo de mudança de paradigma educacional os professores também são influenciados, surgindo novos perfis de profissionais. São docentes que atuam em diversos setores, adquirindo e desenvolvendo novos conhecimentos profissionais. É importante lembrar que o professor em um ambiente virtual não está sozinho, mas acompanhado dos diversos profissionais de suporte tecnológico, pedagógico e científico, trabalhando de forma colaborativa, diferentemente do que está habituado no ensino presencial, gerando saberes relacionados à suas novas experiências profissionais. E são estes saberes mobilizados na prática do professor de EaD que possibilitam a geração de novos conhecimentos.

Acabamos de ressaltar um dos maiores desafios dos professores e pesquisadores, que é conhecer mais um pouco sobre os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica da EaD. É por isso que procuramos neste estudo, através do compartilhamento de informações na web e ambientes virtuais de aprendizagem, conhecer o docente e sua prática pedagógica nesta modalidade.

Dentre os diversos perfis do professor na EaD, temos o professor autor e o professor de disciplina. Corroborando com o pensamento de Dominiquelli (2008), o professor na EaD exerce diversas funções e estas variam de instituição para instituição, até as próprias denominações, professor autor e professor de disciplina são usadas nas mais diferentes formas. A autora ainda afirma que a atuação destes dar-se-á no sentido de que: constrói o conteúdo programático e didático do curso/aula; trabalha com a equipe interdisciplinar; coordena o trabalho do *webdesigner* e *ilustrador* sobre o programa e Material didático do curso/aula; desenvolve técnica de liderança; deve lidar com grupos diversos; tem proximidade

com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC); possui formação para a área de atuação; e lê, avalia, comenta e acompanha as atividades dos alunos.

Além destas há muitas outras competências e habilidades a serem desenvolvidas e realizadas pelos professores na EaD. Assim, temos nos questionado sobre a função e os saberes desse professor, sobre sua atuação e perfil na plataforma virtual, pois, como podemos observar, o professor deve atuar nos diversos contextos desta modalidade. Assim, acreditamos que o professor ao produzir um texto didático e ao atuar em um ambiente virtual se encontra em processo de construção de novos conhecimentos, aplicando-os na prática, o que possibilita o desenvolvimento de novas habilidades.

É importante que este docente adote o perfil de aprendiz e pesquisador assimilando as novidades que surgem constantemente na EaD, seja um professor que investigador de sua prática no ambiente virtual, cultivando este ambiente e suas ferramentas de apoio pedagógico, procurando atingir o foco principal deste processo, que é colaborar com os alunos na construção de seus conhecimentos.

De modo especial verificamos a necessidade de discussão acerca dos saberes docentes voltados para a EaD. Estudos como este abrem margem não só para verificação das competências e habilidades dos professores, mas para procurar compreender este profissional, frente a esta realidade, como produtor de conhecimento, pois o docente, ao acessar um ambiente virtual e lá disponibilizar suas experiências profissionais de vida, está possibilitando que, ao se defrontar com estas informações, aconteça um processo de reflexão acerca de sua própria prática pedagógica.

Nesta dinamicidade, os professores acabam deixando nos ambientes virtuais relatos de suma importância para verificação tanto da mobilização dos saberes docentes quanto para estudos referentes ao seu perfil e prática pedagógica, estes são referentes à sua participação no ambiente. É por isso que, neste estudo, preocupamo-nos também com estas narrativas indiretas do docente, e não só as solicitadas nos diários - os relatos de seus aprendizados. Até porque um dos aspectos principais é a comunicação que o professor estabelece neste meio, demonstrando as trocas de experiências entre os participantes.

Estas situações demonstram que as narrativas disponibilizadas tanto nos ambientes virtuais quanto no diário virtual, ou expressas nos livros didáticos, são importantes ferramentas de autorreflexão dos professores, provocando um maior conhecimento do seu “eu” profissional. Portanto, com a visualização de sua prática pedagógica, fica mais fácil o estabelecimento e a verificação da mobilização dos saberes docentes, podendo até ele próprio realizar uma metarreflexão acerca do que estes ambientes virtuais propiciam à aprendizagem. Essencialmente quando seus relatos são feitos da forma como procedemos neste estudo, convidando o professor a narrar sua experiência com a EaD. Este ato abre um leque na imaginação, para o professor refletir acerca de sua prática pedagógica e analisá-la, propiciando a identificação de problemas e visualização de possíveis soluções.

Na verdade, os ambientes virtuais demonstram verdadeiros meios de interações e trocas de informações nos diversos aspectos, dentre culturais, sociais, profissionais e outros acerca de alunos e professores. Muitas informações acabam por destacar o perfil profissional dos professores na plataforma virtual, tornando a prática pedagógica em ambientes virtuais e na EaD cada vez mais peculiar. Dessa forma, o processo ensino e aprendizagem na EaD possui suas especificidades, pois está centrado no aluno e possui como mediador principal os ambientes virtuais, disponibilizando ao professor uma gama de ferramentas para expressar a sua prática.

Acreditamos que estes ambientes proporcionam uma nova visão ao professor do ato de ensinar e aprender, pois ele deve organizar novas situações de aprendizagens. E estas novas situações podem até causar uma crise de paradigma aos docentes, percebendo que às vezes ficam paralisados sem saber como iniciar, o que fazer, qual ferramenta usar, como agir ou se relacionar com um aluno que pouco vê, dentre muitos outros questionamentos, exigindo uma reflexão aprofundada acerca da ressignificação da sua prática pedagógica e da nova situação a que estão expostos. Esta situação mobiliza os docentes a reflexão de seus conhecimentos, levando-os à situação de aluno, para encontrar respostas a seus questionamentos. Possivelmente, neste questionamento e processo de atualização à modalidade, encontrem as respostas para algumas de suas dúvidas, pois outras só poderão ser sanadas na própria prática.

Os professores em questão mobilizam conhecimentos no ato de produção de um livro didático e na aplicação, utilização ou condução de sua aula no ambiente virtual. E nesta dinamicidade acaba lidando com uma situação nova e peculiar, que é o ato de produzir um determinado conhecimento e aplicar sua própria contextualização do conteúdo, ou seja, seu próprio conhecimento, não descartando o público a quem esta atuação pedagógica se destina, que são os alunos já distantes em espaço e tempo dos docentes, precisando ainda mais de conteúdos interativos e uma prática pedagógica dinâmica o suficiente para sentirem-se parte do processo educacional, mesmo não estando no mesmo espaço físico. Assim, a prática do docente não deve se limitar apenas na transmissão do conteúdo, mas na interatividade com o aluno, tendo-o como sujeito ativo, que é capaz de aprender e refletir criticamente sobre sua aprendizagem.

Vale ressaltar que esta dinamicidade abre margem a um professor mais atento as suas atividades pedagógicas, assumindo o papel de professor reflexivo. A esse respeito Schön (2000) afirma que a reflexão na e sobre a ação resulta no diálogo com a situação concreta, na descoberta de novos modos de ser e agir. O docente que procura refletir acerca de sua própria prática reconstrói competências pessoais e profissionais, redescobrendo uma nova forma de atuar. Para Contreras (2002), é necessário resgatar essa base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática pedagógica, procurando melhorá-la.

Abordar temáticas como esta é de suma importância para maior conscientização da significativa atuação do docente em ambientes virtuais, pois estes delineiam e sistematizam todo o processo de ensino e aprendizagem nas plataformas virtuais. Pois, se o descomprometimento e o desconhecimento não forem superados, poderão sair destas turmas virtuais alunos não só frustrados com a disciplina, mas até mesmo com a modalidade de ensino. Por isso, acreditamos que quanto mais conhecermos a atuação de um professor mais podemos delimitar e ajudá-lo a refletir acerca de sua própria atuação, podendo ocasionar a curiosidade deste para cada vez mais observar e analisar sua atuação em plataforma e, conseqüentemente, na tomada de decisão em relação a sua própria aprendizagem.

Conforme exposto, os professores que atuam em EaD possuem grande gama de atuação sem uma delimitação de quais saberes e competências são inerentes à

sua atividade profissional. Dessa forma, a temática estudada justifica-se na experiência de alguns profissionais na produção e aplicação de material didático na modalidade EaD, em que no contato com este meio, tanto impresso como *on-line*, e com a plataforma virtual verificou-se algumas dificuldades na sua produção e aplicação. Neste contexto, chega-se a conclusão que alguns trabalhos de orientação minuciosa e embasada podem minimizar as taxas de erros observados.

Tendo em vista que têm crescido os estudos acerca dos saberes docentes e do desenvolvimento das capacidades profissionais, observa-se que ainda há muito que investigar, particularmente quando se trata de uma modalidade de ensino que está em plena expansão, como a Educação a Distância. Por isso, torna-se importante estudar não só os profissionais que estão atuando na modalidade EaD, mas o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Outra razão com a qual justificamos o foco do estudo está relacionada ao nosso envolvimento com atividades alinhadas à produção do professor autor na modalidade EaD, a frente de uma coordenação de Produção de Material Didático no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), local onde se observa de perto a atuação dos professores, todo o planejamento da produção e aplicabilidade destes materiais em ambientes virtuais. Assim, temos uma dimensão mais concreta da elaboração e principalmente da aplicação do material didático, ou seja, da atuação docente no ambiente virtual, bem como o acompanhamento dos autores que trabalham nessa produção.

Diante do exposto, este estudo investiga não só a mobilização dos saberes docentes, mas o contexto da prática pedagógica do professor na EaD. Compreendemos que os saberes docentes são a base para a construção desse processo, e corroboramos com Tardif (2008) ao afirmar que os saberes docentes são plurais e compostos de vários saberes, são heterogêneos, evoluem e sofrem alterações motivadas pelo desenvolvimento científico, tecnológico e social.

Pois, o docente que atua na modalidade EaD, possui a necessidade de uma formação específica para que este possa desenvolver sua prática pedagógica, na ausência desta formação, este assimila seu conhecimento na própria prática. Gil (1997) levanta uma discussão muito interessante acerca dessa prática do professor, defendendo que a profissionalização dos docentes para atuarem junto à modalidade advém de cursos de capacitações e especializações, muitas vezes com poucas

disciplinas pedagógicas. Assim, a qualificação dos professores e até mesmo a falta de conhecimento quanto a sua atuação são dilemas vividos na EaD. Todavia, esta realidade do professor constitui-se em uma necessidade que precisa ser sanada, principalmente quando se trata de um público que atua com uma prática tão específica como a EaD.

No campo dos saberes e competências docentes, autores como Pimenta (1999, 2005), Tardif (2008), Freire (1996) e Contreras (2002) discutem o assunto. Porém, voltado especificamente para a modalidade de EaD existe uma carência tanto de estudos inerentes aos saberes docentes, quanto de estudos acerca do perfil profissional do professor que atua nessa modalidade. Acreditamos que esta pesquisa pode ser um pontapé inicial, alertando para a importância de se conhecer cada vez mais sobre este profissional tão versátil, que é o professor na modalidade de EaD. Esta pesquisa de certa forma é um marco importante para pesquisadores na área de Educação a Distância, prática pedagógica e saberes docentes, por abrir margem às pesquisas científicas e para profissionais interessados em conhecer melhor o meio e a atuação desses docentes. Proporcionando também, ao docente, conhecer-se enquanto profissional de Educação a Distância, abrindo margem para compreensão da mobilização de seus saberes e competências profissionais inerentes a sua prática docente nesta modalidade de ensino.

A partir das reflexões anteriores, apresentamos as questões norteadoras do estudo que são: Como se deu a constituição da EaD na sociedade piauiense? Como ocorre a mobilização dos saberes docentes na modalidade EaD? Quais as características da prática pedagógica de um professor que atua na modalidade EaD? Quais saberes docentes são mobilizados na utilização do livro didático feito para os cursos na modalidade de EaD?

Diante desta realidade concluímos que o **problema fundamental** deste estudo foi saber: como ocorre a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica do professor na modalidade EaD? Neste aspecto definimos como **objetivo geral**: compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD. Como **objetivos específicos**: caracterizar a modalidade de EaD no contexto da sociedade piauiense; traçar o perfil profissional do docente que atua em EaD; caracterizar a prática pedagógica do professor que atua no curso de Pedagogia na modalidade

EaD da UFPI; identificar os saberes docentes predominantes na produção e aplicação dos livros didáticos na modalidade EaD.

Procuramos analisar, assim, não só a mobilização dos saberes docentes, mas realizar uma caracterização do ser professor autor e professor de disciplina na EaD, através de sua própria contextualização, que são suas narrativas, buscando cada vez mais conhecer esses profissionais, suas peculiaridades de atuação e sua prática pedagógica, subindo mais um degrau do conhecimento acerca da EaD, um meio que possui muitas metodologias interessantes de serem investigadas.

Para concretização desde estudo optamos por uma abordagem qualitativa numa dimensão descritiva, adotando como método principal de coleta de dados as narrativas em ambientes virtuais, através da ferramenta diário disponibilizada na plataforma Moodle e o uso do questionário semiestruturado para levantamento inicial de informações. Já para a execução e desenvolvimento do estudo optamos pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí, por ser uma instituição que possui cursos oferecidos na modalidade de EaD e por apresentar o perfil profissional desejado pelo estudo.

Buscando alcançar os objetivos delimitados na pesquisa, este texto dissertativo foi organizado em quatro capítulos, uma introdução, além das considerações finais, referências, anexos e apêndices:

Inicialmente, na “**Introdução**”, apresentamos uma breve contextualização da EaD, remetendo para a atuação do perfil do professor, especificamente do professor autor e professor de disciplina, analisando sua mobilização da prática pedagógica nos ambientes virtuais, ao tempo em que justifica o estudo do tema e expõe os objetivos a serem alcançados. De forma que o leitor ao verificar esta dissertação possa compreender os motivos, relevância e justificativas do objeto de estudo.

No primeiro capítulo, intitulado “**o itinerário metodológico da investigação**”, iniciamos caracterizando o estudo, descrevendo o cenário de desenvolvimento da pesquisa, bem como o curso de desenvolvimento, apresentando o perfil dos interlocutores de estudo. Evidenciamos também as técnicas e instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Este capítulo, foi realizado com base em autores como Triviños (2009), Chizzotti (2003), Gil (2007), Jossó (2004), Souza (2006.a.b., 2008.a.b), Bertaux (2010), Zabalza (2004), dentre outros citados.

No segundo capítulo, “**aspectos históricos da modalidade Educação a Distância**”, apresentamos uma breve contextualização histórica da Educação a Distância. Iniciamos apontando a origem da Educação a Distância no mundo, e como esta se disseminou chegando até ao Brasil. Destacamos os principais aspectos e programas da EaD, sua história no Brasil, principalmente a sistematização ocorrida a partir de 1960, para, em seguida, abordarmos acerca da EaD no Piauí e as perspectivas atuais para a área. O capítulo foi realizado com base em autores como: Moraes (2009), Nunes (2009), Zanatta (2008), Saraiva (1996), Preti (2010), Hermida, Bonfim (2010), Costa (2008), Pereira e Moraes (2009), Costa e Zanatta (2008), Alves (2009), Guimarães e Brennan (2007), Litto (2009), Preti (2005).

No terceiro capítulo, intitulado “**saberes docentes inerentes à prática pedagógica**”, explicitamos um estudo acerca dos saberes, práticas e competências do docente, essencialmente o professor na modalidade de Educação a Distância. Iniciamos o capítulo realizando uma reflexão acerca dos saberes docentes e os necessários à prática do professor na EaD, após descrevermos a prática colaborativa do professor no ambiente virtual, destacando o perfil e as habilidades necessárias. Finalizamos o capítulo colocando as narrativas como fio condutor para compreensão da mobilização destes saberes. O capítulo foi realizado com base em autores que tratam sobre saberes, prática e competências do docente, como Brito (2007), Monteiro (2001), Therrien, Loiola (2001), Sacristán (1999), Schön (2000), Tardif (2008), Pimenta (1999, 2005), Freire (1996), Perrenoud (1997), Passos (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Sacristán (1999), Nóvoa (1999, 2002, 2010), mais especificamente autores que tratam da modalidade EaD como Prado e Valente (2002), Fiorentini, (2003), Cardoso (2008), Neder (2005, 2009), Alonso (2000), Prado (2007), Prado e Valente (2002), Almeida (2002), Albert, Migliorança (2008), Preti (2010), Cardoso (2008), Fernandez (2009), Estepa (2000), dentre outros autores que tratam de narrativas como Jossó (2004) e Souza (2006a,b, 2008a,b).

No quarto capítulo, intitulado “**a mobilização dos saberes docentes na educação a distância**”, apresentamos algumas discussões acerca dos dados coletados no estudo empírico. Assim, procuramos traçar o perfil do professor autor e do professor de disciplina na modalidade EaD, verificando como ocorre o processo

de mobilização dos saberes docentes. A análise dos dados tem como fundamentação os teóricos ressaltados nos capítulos anteriores.

E, por último apresentamos as “**considerações finais**” do estudo, tendo como aporte as discussões de análise e o referencial teórico apresentado. Estas reflexões da prática pedagógica, assimiladas através da análise do estudo, possibilitaram um fio condutor para a construção de uma compreensão da prática docente sobre os saberes do professor na modalidade EaD.

CAPÍTULO I

O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo abordamos o itinerário metodológico da pesquisa empírica, no que trata da mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica do professor na modalidade EaD. Inicialmente caracterizamos o estudo, apresentando seus aspectos, cenário e interlocutores, mostrando também os métodos, técnica/instrumentos de coleta e análise dos dados.

1.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa. A escolha do estudo descritivo é devido ao fato de procurar conhecer os sujeitos do estudo em determinado meio social, sua cultura, seus anseios, e não meramente a análise e descrição de um objeto isolado do seu meio, já que as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinadas população ou fenômenos ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2007, p. 42). Algumas pesquisas descritivas vão muito além das meras descrições, elas procuram identificar o sentido da existência e a natureza destas relações.

Assim como os estudos descritivos, a pesquisa qualitativa nasceu da tentativa sociológica e antropológica de compreender o meio, de assimilar informações sobre as pessoas dentro de sua realidade, interpretar esta realidade de um novo ângulo, uma nova forma de se fazer pesquisa através do estudo da cultura (TRIVIÑOS, 2009). Dessa forma, optamos pela análise qualitativa porque esta abordagem “fundamenta-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta” (CHIZZOTTI, 2003, p. 52). O modelo de pesquisa qualitativa é um tipo muito denso, que requer maior atenção do pesquisador, pois trabalha e investiga a ação humana, seu comportamento, meio e suas características, esta possui como objeto principal interpretar o fenômeno que se observa.

Estes são alguns dos requisitos essenciais que destacamos para o pesquisador compreender e poder aplicar a pesquisa qualitativa. Neste sentido,

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa que, por um lado, que ela compreende atividade de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivos atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (TRIVIÑOS, 2009, p. 120).

A abordagem qualitativa possibilita, ainda, uma compreensão do real, traduzido e exposto em cada discurso dos interlocutores, nas narrativas, é um tipo de pesquisa que revela o modo de trabalhar, crenças, valores, atitudes, impressões, sentimentos, convicções, experiências de vida, saberes, o saber-fazer de cada docente. Advém lembrarmos que, como nesta pesquisa buscamos compreender a mobilização dos saberes docentes de professores na EaD, a pesquisa qualitativa fundamenta-se como válida, pois é,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e o objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Portanto, através deste itinerário metodológico buscamos alcançar os objetivos almejados. E através destes pudemos nos fundamentar para elencarmos as considerações finais desta dissertação.

1.2 O cenário e os sujeitos da pesquisa

O presente estudo foi realizado no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), unidade responsável pelos cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância, da UFPI. Os sujeitos da pesquisa são docentes que atuam ou atuaram como professores autores e professores de disciplina no Curso de Pedagogia na modalidade EaD. É importante frisarmos que o CEAD funciona paralelamente à Universidade Aberta do Piauí (UAPI), compartilhando o mesmo histórico, espaço físico, docentes e equipe técnica.

Ambos localizam-se na Rua Olavo Bilac, nº. 1148, Centro Sul, na cidade de Teresina-Piauí no prédio da UFPI, onde funcionou a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI).

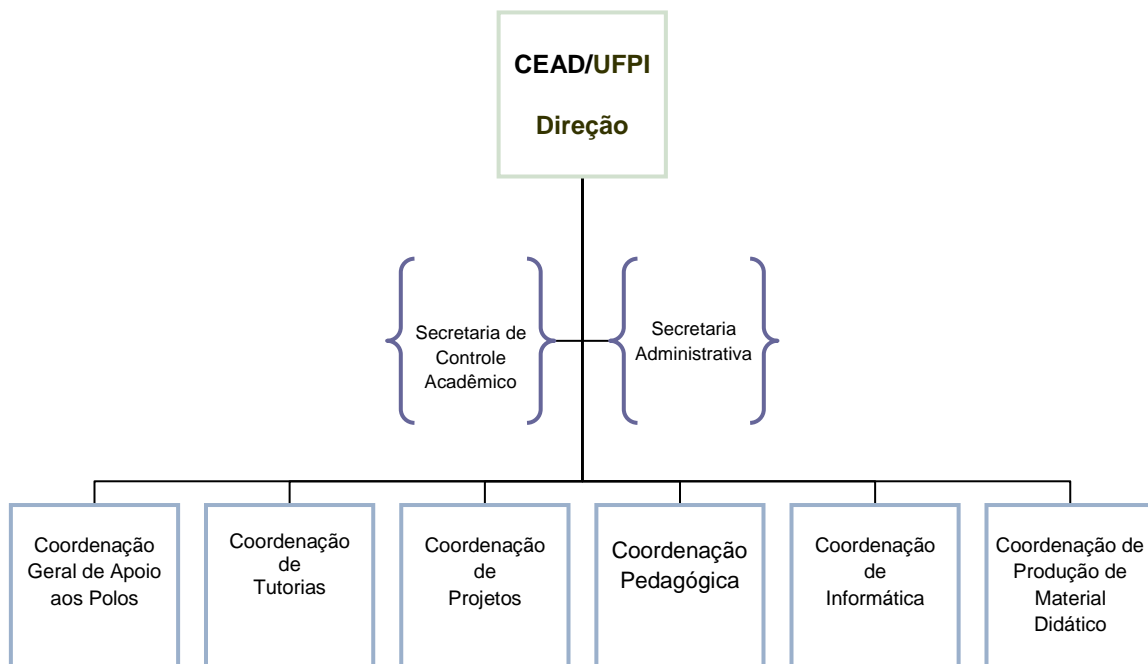
O CEAD foi criado através de Chamada Pública para a consecução do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste sentido, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), lançou o Edital nº. 1, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Educação Superior na Modalidade de Educação a Distância para a UAB.

Já a UAPI é resultado de um consórcio firmado entre Universidade Federal do Piauí (UFPI); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFIP); Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Governo Estadual do Piauí, em que, para melhor implantação e consecução dos cursos UAB, cada instituição é responsável por uma ação. O CEAD é o representante da UFPI junto à UAB, por meio da qual foi fundamentado em 2006, a partir da implantação da primeira graduação na modalidade EaD, um projeto piloto, ofertado em 8 polos, em parceria com o Banco do Brasil, o Bacharelado em Administração, que possuía 500 vagas destinadas ao público geral, funcionários da UFPI e Banco do Brasil.

De acordo com o projeto de criação do CEAD (UFPI, 2005), seu principal objetivo é proporcionar condições de infraestrutura, de técnicos e docentes especializados para apoiar, estruturar e coordenar as atividades de ensino, pesquisa e extensão na modalidade de Educação a Distância no âmbito do Estado do Piauí e da UFPI. Neste estudo trataremos mais especificamente do CEAD/UFPI.

Ainda de acordo com o projeto de criação do CEAD/UFPI (2005), suas atividades e atribuições principais consistem em: definir as propostas pedagógicas, de organização, coordenação do trabalho, e de programas em atividades do CEAD/UFPI; selecionar e capacitar os profissionais que atuam no programa, dentre professores e profissionais na área de informática. Além disso, deve: selecionar, revistar e equacionar os locais que serão implantados os polos de apoio presenciais da UAB, acompanhando toda a implantação; e, ainda, selecionar profissionais para serem capacitados no Curso de Extensão, Especialização e Mestrado ofertados, desenvolvendo, assim, cursos e capacitações (básica, avançada) para a equipe técnica profissional envolvida; e, por fim, acompanhar regularmente o desempenho

acadêmico de todos os alunos dos cursos ofertados, interferindo quando necessário através da coordenação do curso. As funções do CEAD/UFPI são bem abrangentes e envolvem desde a criação e formação dos cursos à capacitação logística e formação da estrutura física para desenvolvimento dos mesmos. O CEADUFPI está dividido por coordenações. Estas estão organizadas, sistematicamente, de acordo com o organograma 01:



Organograma 01: Organização das coordenações, diretoria e secretarias do CEAD/UFPI

Fonte: UFPI (2005).

Atualmente o CEAD está vinculado ao Gabinete do Reitor e conta com uma direção geral, duas secretarias e as seguintes coordenações: coordenação geral de apoio aos polos - dá suporte aos polos de apoio presencial; coordenação de tutorias – atua junto aos tutores resolvendo problemas técnicos pedagógicos, de capacitação e controle acadêmico; coordenação de projetos – trabalha com aspectos financeiros, licitatórios e empenho dos recursos destinados ao centro; coordenação pedagógica – atua junto aos professores, tutores e alunos; coordenação de informática - trabalha diretamente no suporte logístico e estrutura de informática, tanto física, quando de funcionamento da plataforma virtual, site e programas acadêmicos; e, coordenação de produção de material didático - é responsável pela produção dos livros didáticos

de todos os cursos, composta por uma equipe multidisciplinar, como mostramos na figura 01. (CEAD/UFPI, 2005).

Atualmente o prédio do CEAD/UFPI (Foto 01), onde funciona também o polo de apoio presencial de Teresina da UFPI, é composto do aparato necessário para atender aos alunos de EaD e comunidade geral. Para isso, a estrutura de funcionamento física e logística é composta de: auditório (Foto 02) - espaço no qual são realizados os encontros presenciais, aulas, palestras, dentre outras atividades; secretarias e coordenações de cada curso (Foto 03); sala da direção geral; recepção do prédio; almoxarifado; sala do financeiro, salas para coordenação de tutoria, coordenação de material didático, estúdio de vídeoaula (Foto 04); coordenação de informática e suporte técnico à plataforma; laboratórios de informática; salas de aulas e sala de professores.



Foto 01: Prédio do CEAD/UFPI

Fonte: Assessoria UAPI (2011)



Foto 02: Auditório do CEAD/UFPI

Fonte: Assessoria UAPI (2011)



Foto 03: Sala das coordenações do CEAD/UFPI

Fonte: Assessoria UAPI (2011)



Foto 04: Estúdio de vídeoaula do CEAD/UFPI

Fonte: Assessoria UAPI (2011)

No quadro 01 apresentamos uma síntese dos cursos ofertados pelo CEAD/UFPI,

Quadro 01: Cursos ofertado pelo CEAD/UFPI

Cursos de Bacharelado	Administração
	Administração – Projeto Piloto
	Administração Pública
	Sistemas de Informação
Cursos de Licenciatura	Biologia
	Filosofia
	Física
	Química
	Matemática
	Pedagogia
	Docência do Ensino Superior

Cursos de Especialização	Especializações do Programa Nacional de Formação em Administração Pública: - Especialização de gestão em saúde - Especialização em gestão pública, e, - Especialização em gestão pública municipal
	Especialização em Mídias na Educação
	Especialização em Gestão Escolar
Curso de Mestrado	Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)
Cursos de Extensão	Programa de formação continuada em mídias na educação
	Educação para as relações étnico raciais
	Gênero e diversidade na Escola
	Formação de tutores

Fonte: CEAD/UFPI (2011)

É importante frisarmos que para o seu pleno funcionamento, a EaD necessita, além da estrutura física e dos recursos humanos, de polos de apoio presencial. Estes polos são o meio através do qual o aluno em seu município mantém contato com a sede, devendo possuir equipamento logístico e de estrutura semelhantes à sede. A constituição destes polos é uma forma de descentralização das atividades para os municípios, ficando por desenvolver atividades de cunho didáticas e administrativas, e estar estruturado de modo a atender adequadamente os estudantes de cursos a distância. É um espaço no qual o aluno deve ter acesso à biblioteca, laboratório de informática (com acesso a Internet), uma sala de atendimento de tutores, laboratório de biologia/física para realizar práticas de laboratórios.

O objetivo da criação desses polos é a permanência dos alunos em seus municípios, desenvolvendo pesquisa, ensino e extensão na sua própria comunidade, proporcionando um vínculo mais próximo com a universidade. Os polos possuem

ainda os recursos humanos compostos de uma equipe multidisciplinar. De acordo com o projeto CEAD/UFPI (2005), destacamos os seguintes recursos humanos: o **coordenador de polos** - responsável pela parte administrativa e gestão acadêmica, atua diretamente no polo mantendo contato com a sede; **técnico em informática** - atua juntamente com os técnicos da sede, porém nos polos são responsáveis pela manutenção e assistência aos equipamentos de informática; o **bibliotecário** - pessoa responsável pela organização, armazenamento e divulgação do acervo existente no polo; e, **auxiliar para a secretaria** - responsável pelos serviços gerais de secretaria, auxiliando o coordenador do polo em suas atividades administrativas.

Os cursos listados no quadro 01 estão distribuídos em cerca de 30 polos das diferentes regiões do Piauí, como mostra a figura 01:



Figura 01: A Educação a Distância na UFPI/2006-2011

Fonte: Assessoria CEAD/UFPI

Ainda como parte da equipe no polo tem o **tutor presencial** – responsável pelo acompanhamento do aluno em suas atividades de ensino, tanto em atividades presenciais em sala de aula, quando nos laboratórios (há polos que ainda possuem o tutor presencial e o tutor presencial para laboratório pedagógico de aprendizagem); o **tutor presencial para laboratório pedagógico de aprendizagem** – responsável pelo acompanhamento das atividades dos alunos no laboratório; **monitores** – auxiliam o tutor presencial e o de laboratório nas atividades desenvolvidas; e por último os **orientados acadêmicos**– profissionais de áreas específicas, com técnicas laboratoriais, atuam nos polos dando suporte as atividades nos laboratórios de química, física e biologia, estes fazem um elo entre os tutores presenciais e a distância, tutores laboratoriais e os professores, desenvolvendo atividades presenciais e acompanhamento dos alunos em experimentos e desenvolvimento de ensino na região.

Como ressaltamos, o polo de apoio presencial deve possuir uma infraestrutura física adequada para receber os alunos, como salas para a secretaria acadêmica, coordenação do polo, tutores presenciais, professores, reuniões, aula presencial (Foto 06), videoconferência, além de laboratório de informática (Foto 05), laboratório de física-biologia (Foto07), biblioteca (Foto 08), cozinha e banheiros.



Foto 05: Laboratório de informática do polo de Buriti dos Lopes
Fonte: Assessoria UAPI (2011)



Foto 06: Sala de aula do polo de Buriti dos Lopes

Fonte: Assessoria UAPI (2011)



Foto 07: Laboratório de Física/Biologia do polo de Buriti dos Lopes

Fonte: Assessoria UAPI (2011)



Foto 08: Sala de estudos do polo de Buriti dos Lopes

Fonte: Assessoria UAPI (2011)



Foto 09: Fachada do polo de Gilbués

Fonte: Assessoria UAPI (2011)

Para que haja o desenvolvimento de competências sobre a metodologia colaborativa na utilização técnico-pedagógica eficaz dos recursos disponíveis, é importante não apenas uma infraestrutura adequada, mas a manutenção desta infraestrutura aliada a recursos pedagógicos adequados para a modalidade. Quando tratamos de material didático como o voltado para a educação institucional a distância, verificamos que neste há peculiaridades distintas de outras modalidades de educação. O CEAD/UFPI atua como metodologia de ensino tanto no uso de vídeoaulas, texto impresso (livro didático), aulas presenciais (os 20% exigidos na Portaria MEC nº. 4.059/2004), como também com aulas em campo, entre outros recursos didáticos pedagógicos.

Porém, uma das principais ferramentas de interatividade de toda a equipe citada anteriormente com os polos e os alunos é o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. Este ambiente é um espaço onde ocorre maior interação entre professores, tutores e alunos. Neste estudo utilizamos o ambiente virtual de aprendizagem Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) como recurso da instituição, a fim de verificarmos a participação destes professores em sala de aula virtual, bem como a ferramenta “diário” deste ambiente; usamos ainda os livros produzidos pelos professores autores. O curso em análise é a Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade EaD do CEAD-UFPI. Nos próximos tópicos descrevemos mais sobre sua estrutura.

1.2.1 A Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade EaD

A Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade EaD do CEAD/UFPI possui uma grade curricular similar ao curso presencial realizado pela mesma instituição de ensino superior via Centro de Ciências da Educação da UFPI. O curso visa formar professores das redes municipais e estaduais e demais interessados, tendo a docência como base obrigatória na formação da identidade do profissional.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi instituído de acordo com seu projeto pedagógico, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/1996, e pela Resolução nº. 01/2006 CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia –

Licenciatura e, considerando o Decreto nº. 5.622/2005, que regulamenta a Educação a Distância, permitindo a diplomação dos estudantes após o cumprimento das exigências da proposta curricular.

Os caminhos percorridos pelo aluno de Pedagógica na modalidade EaD não diferem muito dos trilhados pelo aluno do ensino presencial, desde o cumprimento do estágio curricular obrigatório, participação de eventos, cursos de extensão e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). De acordo com o Projeto Pedagógico da Licenciatura Plena em Pedagogia (2006), esta possui carga horária total de 3.225 horas/aula, sendo parte ministrada presencialmente e parte ministrada a distância, com duração mínima de três anos e meio e máxima de cinco anos.

O projeto adota como estrutura curricular para suas aulas o método modular de ensino. Os módulos possuem atividades tanto a distância quanto presenciais e são elaborados e aplicados, em grande parte, pelos professores autores e professores de disciplina. O estudo a distância é realizado pelo estudante por meio de leituras individuais e coletivas, da participação na plataforma virtual e em outras atividades. Já os momentos presenciais são distribuídos de forma que o estudante, a cada disciplina cursada, possa vivenciar quatro horas de interação com outros cursistas, tutores e professores da disciplina.

A Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade EaD, conta com cerca de 390 alunos matriculados, e funciona com os recursos humanos descritos anteriormente em nove polos, a saber: Alegrete do Piauí, Floriano, Elesbão Veloso, Inhumas, Corrente, Marcos Parente, Simplício Mendes, Simões, Monsenhor Gil. Porém, a etapa do curso em estudo, o primeiro vestibular, foi ofertada somente nos polos de Floriano, Alegrete do Piauí e Elesbão Veloso, com cerca de 170 alunos.

1.3 Perfil dos interlocutores da pesquisa

Para realização de um determinado estudo, precisamos de fontes de informação, estas “informações podem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 16). Neste estudo optamos pela participação de interlocutores ativos, professores na modalidade EaD, até porque, “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como

sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2003, p. 83).

Por isso, os professores que escolhemos para contribuir como sujeitos do estudo remetem para o desenvolvimento de atividades que exigem um perfil docente dinâmico, criativo e ativo. Nessa perspectiva, os critérios de seleção destes professores para participarem da pesquisa foram: atuaram ou atuam na plataforma virtual Moodle no acompanhamento do livro didático produzido, enquanto professor autor; são ou foram professores de disciplina na EaD; possuem disponibilidade para colaborar com o estudo; e possuem formação pedagógica.

Optamos pelo citado perfil de professor por entender que estes tanto produziram quando aplicaram de forma específica para EaD seus conhecimentos. Muitos pela primeira vez, defrontando-se com um novo paradigma de ministrar aulas, com novos conflitos na sua profissionalização. Já que a “[...] amostragem refere-se a um conjunto de técnicas para se conseguir representatividade” (BAUER; AARTS, 1997, p. 41). Compreendemos que um docente que atenda este perfil pode melhor exprimir suas experiências profissionais de acordo com os objetivos do estudo. Ademais, por serem profissionais da área educativa possuem maior sensibilidade para interpretação dos fatos e verificação dos seus saberes.

Compreendemos também que para a prática pedagógica do professor em estudo na modalidade EaD, é necessário que o docente assimile todo o aparato tecnológico e ferramentas de apoio pedagógico, conheça a plataforma virtual usada, para que crie ferramentas e metodologias didáticas para transpor suas aulas, tornando-se um profissional multidisciplinar. No CEAD/UFPI, esses professores possuem como apoio às suas aulas o uso de recursos como o: texto impresso, plataforma virtual, vídeoaula, aula de apresentação, web – conferências, encontros presenciais, seminários, aulas passeio, dentre outras atividades.

É importante frisarmos neste estudo que todos os professores são simultaneamente professores de disciplinas presenciais e professores na modalidade EaD, podendo trazer um confronto das duas realidades em seus relatos, sendo que também a grande maioria desenvolve outras atividades como de pesquisa, coordenação, apoio e extensão, a até mesmo tutores em outros cursos, verificando-se daí a rica atuação do docente na modalidade presencial e a distância.

Como o curso de Pedagogia analisado está nos últimos semestres, temos um universo de cerca de trinta professores que ministraram disciplinas, porém, dentre os profissionais que atendem as diretrizes do estudo foram somente dezoito docentes, e apenas sete se disponibilizaram a participar. Dentre as disciplinas ministradas e escritas pelos interlocutores deste estudo, podemos citar: Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Libras; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Educação e Novas Tecnologias; Educação a Distância, e; Metodologia da Pesquisa Científica. Objetivando garantir o anonimato, neste estudo estamos denominando os professores com os seguintes codinomes, Antúrio, Hortência, Magnólia, Margarida, Camélia, Violeta e Narciso. Como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 02: Dados dos professores

Professor	Sexo	Escolaridade	Tempo de docência educação básica	Tempo de docência Educação superior	Tempo de docência na EaD
Antúrio	MASC.	Especialização	10 anos	7 anos	3 anos
Hortência	FEM.	Doutorado	4 anos e 7 meses	18 anos e 6 meses	4 anos
Magnólia	FEM.	Mestrado	16 anos	10 anos	1 ano e 9 meses
Margarida	FEM.	Especialização	4 anos	6 anos	4 anos
Camélia	FEM.	Especialização	22 anos e 5 meses	2 anos	13 anos e 5 meses
Violeta	FEM.	Mestrado	2 anos	2 anos	6 meses
Narciso	MASC.	Doutorando	1 ano	12 anos	2 anos

Fonte: Informações extraídas do questionário e currículo *lattes* dos docentes (2011)

No quadro 02, temos a especificação e melhor detalhamento dos sujeitos da pesquisa, podendo verificar que dos sete, cinco são profissionais do sexo feminino, portanto, a maioria. Quanto ao grau de instrução, somente um possui doutorado, os demais são especialistas, mestres e um doutorando. Quando tratamos da formação em nível superior voltada para a área de EaD, apenas dois possuem cursos de pós-graduação, e um, o Narciso, está realizando doutorado na área de EaD e comunicação.

Quando verificamos a experiência destes com a modalidade de ensino em EaD, percebemos que para a maioria, é bem recente, verificamos ainda que suas experiências coincidem com a eclosão da UAB no Piauí. Tratando-se da experiência

com o ensino superior, verificamos que a grande maioria possui vasta experiência na modalidade, com exceção de Camélia e Violeta, e apenas um, a Camélia, iniciou primeiro no ensino superior na modalidade EaD e após passou para a modalidade presencial, mostrando já uma nova realidade do ensino.

1.4 As técnicas e os instrumentos de produção de dados

Na operacionalização da pesquisa, tendo em vista a problemática e objetivos, foi necessário escolher adequadamente os instrumentos de coleta de dados, pois a “aplicação dos instrumentos requer um trabalho planejado para prever os procedimentos que serão adotados, as circunstâncias em que deverão ocorrer a fim de controlar as incidências das variáveis” (CHIZZOTTI, 2003, p. 45). Para coletar os dados utilizamos o questionário semiestruturado (Apêndice C) e as narrativas (apêndice D), como descrito a seguir.

1.4.1 O questionário semiestruturado

O primeiro instrumento que aplicamos para coletar dados foi o questionário semiestruturado (Apêndice C). O questionário foi aplicado com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o perfil do interlocutor desta pesquisa. Tendo em vista a peculiaridade do estudo, bem como a importância destes instrumentos de coleta de dados, vale salientar algumas características discutidas por Chizzotti (2003) e que são importantes para adequação do questionário como: usar questões precisas e coerentemente articuladas; ser progressivo com as questões; linguagem com palavras simples, usuais, exatas e facilmente inteligíveis; evitar ambiguidade, procurar elaborar um questionário em que o interlocutor realmente sinta-se a vontade para expressar suas atividades.

Para Chizzotti (2003, p. 44), o questionário “é um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor”, é uma técnica de coleta de dados que trata de instrumento formado de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas. Gil (2007, p. 128), por sua vez, delimita-o como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

A aplicação do questionário semiestruturado (Apêndice C) foi importante para nortear a próxima etapa da pesquisa, bem como para conhecer o público alvo. Para sua aplicação, os sujeitos do estudo escolheram o local, dia e horário para preencher o questionário, na presença do pesquisador. Durante o processo foi esclarecido o propósito da pesquisa/questionário, a aplicação do questionário foi individual, e teve como duração máxima de realização 50 minutos.

1.4.2 As narrativas

O outro recurso utilizado como ferramenta de coleta de dados para o estudo foram as narrativas. Para tanto, empregamos o diário, uma ferramenta didático-pedagógica da plataforma Moodle. A narrativa é um método que parte do aspecto que o sujeito se baseia na experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais, por entender que as histórias pessoais que lhes constituem estão produzidas e mediadas de práticas sociais e profissionais (SOUZA, 2008b).

O conceito de narrativa que usamos neste estudo parte de autores como Jossó (2004) e Souza (2006a,b, 2008a,b). Para eles, as narrativas possibilitam analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para compreensão do itinerário escolar, podendo apresentar diversas contribuições para pesquisas, especialmente as pesquisas ligadas à formação de professores, pois estas entendem o sentimento e representação dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação. Assim, o método de narrativas foi utilizado no sentido de que:

As pesquisas narrativas funcionam numa perspectiva colaborativa, na medida em que, quem narra e reflete sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si. (SOUZA, 2008b, p. 9).

Esta perspectiva colaborativa é verificada também no ambiente virtual, onde os agentes são ouvidos e escutados em tempo real. Neste sentido, as narrativas se configuram como relatos expressos por meio de códigos em que se pode observar a

cultura estabelecida e as relações entre seus agentes. Estas informações delineiam o perfil do sujeito de pesquisa.

Coletar uma narrativa de vida virtual é mais que experiência, é saber a disponibilização e estado do outro, e como o contato meramente virtual possui suas ambiguidades, é importante procurar conhecer o pesquisado, pois este relata as suas vivências de acordo com suas lembranças, e entre as experiências vividas por um sujeito e a narrativa dessas experiências se interpõe, necessariamente, um grande número de mediações (BERTAUX, 2010, p. 51).

Verificamos que as informações narradas é a contextualização do interlocutor, de acordo com o meio no qual está inserido, até porque uma narrativa de vida não é um discurso qualquer; é a história de uma pessoa que resolveu desnudar-se em frente ao pesquisador. O sujeito quando vem narrar sua autobiografia já vem imbuído de diversas demarcações feitas pela sociedade, “[...] o processo social, portanto, não é uma interação imaginada de forças invisíveis ou um vetor estabelecido pela interação de múltiplos fatores sociais, mas um processo observável de interação simbolicamente mediada”. (BECKER, 1997, p.110).

Esta mediação¹, que o autor trata como o contato através dos instrumentos de mediação do professor com o mundo e outras pessoas), acaba transparecendo também nas narrativas. E de acordo com Bertaux (2010) não seria possível interpretar o sujeito de forma isolada do seu contexto social, o que seria mera minimização de um contexto amplo e cheio de significados; seria descontextualizar o sujeito do seu meio.

Assim, para realizarmos um estudo neste ângulo é necessário conhecer bem o contexto de atuação do interlocutor. Para Becker (1997, p. 103), o “[...] autor autobiográfico se propõe a explicar sua vida para nós, comprometendo-se, assim, com a manutenção de uma estreita conexão entre história que conta e aquilo que uma investigação objetiva poderia descobrir”.

Para iniciar as narrativas fizemos uma apresentação do estudo, seus objetivos e metodologia de trabalho, foi também apresentado um roteiro de caracterização (apêndice D), para que os narradores tivessem um suporte em que se fundamentar seus relatos. De acordo com Bertaux (2010, p. 82), “para que uma entrevista comece, é necessário que um contexto social seja definido, que o objetivo

¹ O conceito de mediação adota é referente às mediações simbólicas de Vygotsky (1993).

da entrevista seja confirmado, e que pelos menos uma primeira pergunta seja feita”. Outro aspecto citado pelo autor é quanto a importância do acompanhamento das narrativas ao longo dos seus relatos, fator que facilita pelo ato de os pesquisadores poderem visualizar os relatos simultaneamente com o interlocutor através dos diários virtuais.

Como usamos o diário virtual para coleta de dados, e este consiste em uma ferramenta pouco conhecida, existem alguns fatos a serem observados em sua aplicação que consistem inicialmente em um momento de estranheza da ferramenta por parte do interlocutor, ou até mesmo uma situação de conflito com a própria profissionalização, ou de ambivalência de algumas situações ou elementos que o colocaram nesta profissionalização com a EaD, em processo de adaptação. Mas, passada esta etapa e entrando na etapa de confiabilidade da ferramenta, o interlocutor deixa-se levar pelas suas lembranças e memórias, passando a narrar suas ações de forma mais sistêmica. É com base nesta concepção que a abordagem,

[...] biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das intinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SOUZA, 2006b, p. 14).

Esta é a relação dos interlocutores com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente. O professor, ao escrever ou narrar, está relatando suas vivências e seus saberes curriculares, experiências, dentre muitos outros saberes, deixando transparecer sua cultura, formação e muitos aspectos profissionais, até porque na EaD ele atua em um processo de renovação, ou seja, atua em um novo perfil, nova formação; são saberes sendo resignificados.

Nessas narrativas verificamos a identificação do professor com o trabalho realizado, com suas ações, seu perfil e até mesmo sua personalidade. Podemos, como expõe um dos objetivos, traçar o perfil desse docente que atua no curso pesquisado, e conhecermos os saberes docentes, pois “[...] as narrativas remetem o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*”. (SOUZA, 2006b, p.14).

É importante explicitarmos que as histórias de vida se dedicam mais ao que o autor rememora ou deseja relatar, estes exprimem sua visão selecionando o que considera importante para seu relato, podendo expressar-se de diversas formas, pois o diário virtual usado permite que se expresse através de palavras, imagens, sons, vídeos, dentre outros recursos disponíveis no sistema da web. Estas imagens e ferramentas “com ou sem acompanhamento de som, oferecem um registro restrito mais poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. (LOPES, 2010, p. 137).

1.4.2.1 A ferramenta diário do ambiente virtual de educação Moodle

Neste estudo optamos por realizar a coleta de dados das narrativas através do uso de uma ferramenta do ambiente virtual Moodle, chamada diário. De acordo com Brito (2010, p.58-59), os diários são

[...] como instrumentos de produção de dados na pesquisa e de acompanhamento das experiências de professores em formação, permitindo que se empreenda uma leitura crítica das dificuldades enfrentadas por eles no trabalho pedagógico, como também permitindo a caracterização da experiência profissional como fonte privilegiada de produção de conhecimentos, explicitando as peculiaridades do saber-fazer docente e, principalmente, situando os professores enquanto sujeitos produtores de conhecimentos sobre o ofício que desenvolvem.

O diário é considerado um local no qual são disponibilizadas informações particulares e pessoais de um sujeito, estas informações são as descrições deste sujeito enquanto agente cultural, social, escolar e profissional. Com a mobilização da Internet, este diário, dantes ferramenta particular, tornou-se público, e colaborativamente construído, está nos mais diversos formatos, como *blogs*, diários virtuais, diários escolares de plataformas virtuais, *web sites*, dentre outras.

Como afirma Zabalza (2004, p.27):

A redação de diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar).

Neste sentido, Zabalza (2004) demonstra que o diário investiga a natureza do professor, para ascender ao seu pensamento e ação, enquanto documentos pessoais. Esse fato justifica-se devido o diário ser uma ferramenta que possibilita ao professor a reflexão de sua escrita, expressa claramente o seu referencial histórico na narração, de acordo com suas lembranças. Considerando o diário condicionalmente como um local no qual são disponibilizadas informações particulares e pessoais de um sujeito, estas informações são as descrições deste sujeito enquanto agente cultural, social, escolar e profissional. O diário é uma espécie de pensamento em voz alta do sujeito, no qual se revela através da escrita, onde expressa o processo cognitivo de sua natureza.

É cada vez mais crescente o uso do diário como ferramenta de coleta de dados em pesquisas científicas, essencialmente em pesquisas voltadas para o perfil do professor. Zabalza (2004) demonstra o quanto o diário pode ser usado em pesquisas sobre a formação de professores, pois os pesquisadores por sua vez podem assumir os diários como instrumentos de veiculação do pensamento dos professores, explorando o pensamento do professor e sua relação com a ação. Ainda para o autor, “no diário o professor explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela”. (p. 41).

Verificamos, no entanto, que o uso do diário virtual trouxe outras características, como incentivo à criatividade, através da escrita livre, explorando o conteúdo e hipertexto de forma ilimitada, favorecendo a integração de leitura/escrita num contexto autêntico, incentivando a autoria; também pode incentivar a escrita colaborativa, a partir da partilha de informações de interesse comum, ao mesmo tempo em que explora a formação de comunidades locais, regionais e internacionais, desenvolvendo a expressão e opinião pessoal, o pensamento crítico e a capacidade argumentativa. Assim,

No que concerne a escrita dos diários da prática, a narrativa pode apresentar uma riqueza de detalhes e ter grande importância na formação de professores ao desencadear a revisão de suas crenças, de concepções e o aprofundamento de suas percepções acerca dos significados dos fatos e acontecimentos vividos. (BRITO, 2010, p. 60).

O diário é o registro reflexivo do professor ao traçar um diálogo consigo mesmo, é um registro valioso de experiências passadas e expectativas futuras de sua profissão, na qual o professor ao escrever registra sua opinião, sentimentos e

pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita. Dessa forma, os diários são documentos que refletem uma visão detalhada de quem o escreve.

Neste sentido, para Zabalza (2004, p.16),

Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación) [...] el marco de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan reflejados en el diario.

Compreendemos que os diários não necessariamente são usados apenas em salas de aulas como registro, mas este marco das narrações do professor é ponto fundamental para estudos sobre sua formação e perfil docente, é um recurso de aprendizagem da prática pedagógica que possibilita verificar o desenvolvimento profissional deste.

No ambiente virtual Moodle, o diário constantemente é usado como recurso de anotações do professor, mas Zabalza (2004) mostra que pode ser usado como ferramenta válida de pesquisa. Ademais, o diário virtual, por estar em um ambiente que possibilita a construção colaborativa da informação a ser disponibilizada, torna-se mais dinâmica sua utilização. O diário é uma ferramenta interessante para atividades reflexivas, tanto para o professor quanto para o aluno. O professor pode propor questões para reflexão ou deixar que os alunos façam a sua narrativa livremente, entretanto, os alunos poderão em qualquer momento continuar ou alterar a sua reflexão fazendo e observando os comentários do professor, assim, o conteúdo do diário se torna ainda mais significativo e interativo.

Em pesquisas sobre saberes e formação de professores, esta interatividade tratada nos diários virtuais, como mostrado nas figuras a seguir, essencialmente em ambientes virtuais, proporciona ao professor uma reflexão mais diretiva sobre sua formação. Esta reflexão pode acontecer sob alguns prismas, como a reflexão no ato de escrever sobre si mesmo e sobre sua formação e atuação profissional, e a reflexão no ato de reler o conteúdo, modificando-o e adaptando-o no que achar necessário. O professor neste momento torna-se sujeito narrador, ator e protagonista dos fatos descritos, e como pessoa capaz de sentir e sentir-se dentro dos fatos narrados (ZABALZA, 2004).



Figura 02: Interface de acesso ao diário virtual do moodle

Fonte: moodle.ufpi.br (2010)

UAPI > Pedagogia - Licenciatura > Turmas de Extensão > Cleidivalva - Saberes docentes narrativas virtuais

Participantes

Atividades

Buscar nos Fóruns

Administração

Minhas Turmas

FÓRUM: Dúvidas e informações sobre o diário

Prezado (a) professor (a) obrigada por aceitar contribuir com a pesquisa

"A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor(a) na modalidade de Educação a Distância"

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
 Mestranda: Cleidivalva Oliveira
 E-mail: cleidivalva.mestrado@gmail.com
 Fone: (86) 9422-1450/ 9959-8101

1 Propósito

Prezado professor estamos começando uma jornada fundamental para esta pesquisa, que busca compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD. Para tanto é necessário que você esteja inserido como agente principal, colaborando com suas narrativas de vida.

O propósito das narrativas é que haja o resgate da sua história enquanto professores autores de livros didáticos e professores que aplicam estes livros em salas de aulas virtuais, refletindo e recordando momentos significantes dessa experiência. Lembrando que **apenas você e os pesquisadores terão acesso as suas narrativas**, e os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

Metodologia

Nessa história você é o narrado e agente principal do enredo, por isso pense, reflita procure recordar momentos significativos de sua trajetória profissional enquanto professor autor de EaD, busque em livros, fotos, imagens. O diário virtual do moodle é uma ferramenta bastante abrangente na qual pode iniciar seus relatos contando com as mais diversas ferramentas disponíveis no seu editor de texto, podendo fazer alusão a imagens, sons, links, vídeos, e tudo mais que considerar importante para sua história.

Lembrando que você é o autor de sua história, podendo seguir a ordem de suas lembranças, não é necessário seguir uma ordem cronológica, apenas acessar o ambiente e de acordo com sua memória e lembranças ir relatando. **Sempre anotando no início de cada relato o dia e horário (ex: 07/09/2010 às 9h).**

Abaixo alguma indicações que poderá servi-lhe de inspiração sempre que desejar iniciar um novo relato:

- Quem é o professor de EaD (Porque ser professor, Suas primeiras experiências com a educação, Como conheceu a EaD, Porque ser professor de EaD, Como se tornou professor de EaD, Suas primeiras experiências com a EaD);
- Prática pedagógica na EaD (Sua concepção de EaD, Suas experiências como professor autor de livros didáticos para modalidade EaD, Suas experiências como professor de disciplina na modalidade EaD, Dificuldades e facilidades de atuação com EaD, Processo de interação pedagógica na EaD, A produção do conhecimento);
- Saberes mobilizados na EaD (Saberes da formação para EaD, Saberes da formação continuada, Saberes na vivência da EaD);
- Auto-análise de sua experiência enquanto professor autor e professor de disciplina.

Obrigada pela colaboração! Boas lembranças!

2 DIÁRIO: Cleidivalva Maria Barbosa Oliveira

Calendário

Mensagens

© 2005, Universidade Federal do Piauí - UFPI
 Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Teresina - PI
 CEP: 64.049-550 - ufpinet@ufpi.br
 Todos os direitos reservados.

Figura 03: Interface da página de informações com marcação (quadrado azul) de acesso ao diário

Fonte: moodle.ufpi.br (2010)



Figura 04: Editor de texto da ferramenta diário

Fonte: moodle.ufpi.br (2010)

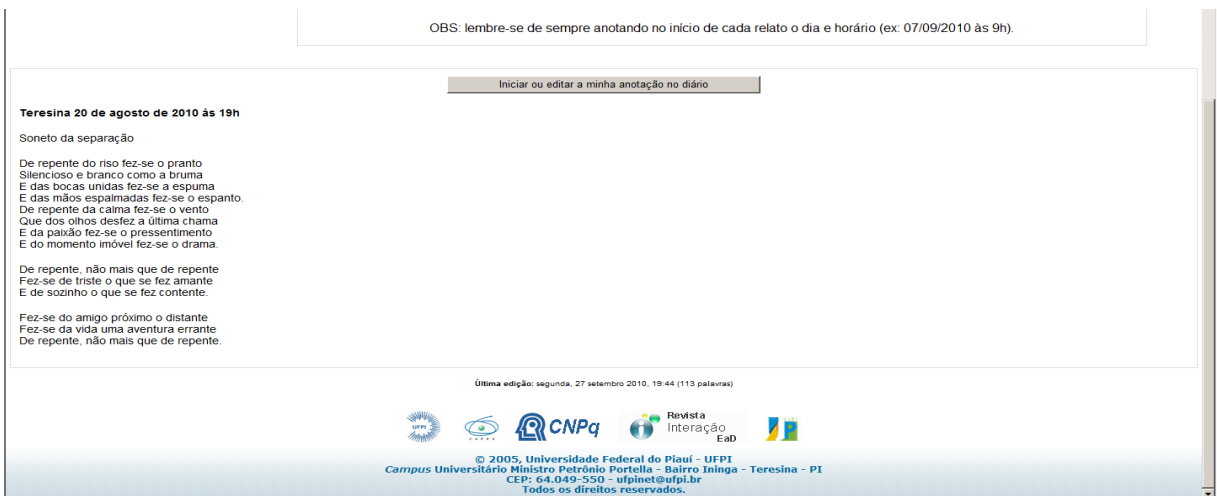


Figura 05: Interface do diário com inclusão do texto

Fonte: moodle.ufpi.br (2010)

De acordo com o que podemos observar nas imagens e descrição mostradas, a metodologia que utilizamos para o diário foi a seguinte: foi aberta uma sala de discussão (Figura 04), nesta sala de discussão inserimos algumas informações e a ferramenta diário (marcado com um quadrado), nesta ferramenta, ao clicar, o professor terá à sua disposição um editor de texto no qual poderá usufruir dos mais diversos recursos (Figura 05). Lembrando que para o interlocutor acessar a

informação ele deve possuir uma senha de acesso (Figura 03), neste sentido apenas interlocutor e pesquisadores terão acesso às informações disponibilizadas, na sua narração.

Como mostra a figura 05, na narrativa constará a data da narração e o horário de realização da atividade, ficando assim o interlocutor livre para participar no horário que disponibilizar. Os pesquisadores poderão visualizá-las sempre que desejar, mas não poderão inferir nem alterar os dados. Cada interlocutor tem acesso somente ao seu diário, não visualizando os nomes nem os diários dos outros participantes. As narrativas são realizadas com base em alguns eixos apresentados (Apêndice D). Neste sentido, o diário possibilitará ao professor, sempre que acessar, disponibilizar suas informações, no tempo que desejar, facilitando assim a atuação do pesquisador, pois este pode verificar a participação do interlocutor, simultaneamente, apenas com um acesso também.

1.4.3 O pré-teste

Antes de aplicar os instrumentos de coleta de dados (questionário semi-estruturado e narrativas), realizamos inicialmente um pré-teste, com o intuito de verificar a aceitabilidade e entendimento dos interlocutores quanto ao uso das ferramentas. Este pré-teste foi de suma importância principalmente porque estamos usando uma nova ferramenta para coletar os dados, que é o diário virtual da plataforma Moodle.

Dessa forma, convidamos três pessoas com perfil similar ao dos interlocutores para responderem ao questionário inicial e logo após expor suas narrativas no diário virtual do Moodle. Somente duas pessoas conseguiram concluir suas narrativas, mas, com estas contribuições, pudemos melhorar os instrumentos de coleta de dados.

Neste sentido, a testagem dos instrumentos possibilitou mudanças necessárias, para que este estudo atingisse os objetivos elencados, pois “deve-se prever a pré-pesquisa ou pesquisa piloto para uma apreciação *in loco* dos problemas e das circunstâncias que podem interferir na pesquisa, os contatos prévios com pessoas e ambientes, a testagem dos instrumentos etc”. (CHIZZOTTI, 2003, p. 46).

1.5 Organização e análise dos dados coletados na pesquisa

Considerando os objetivos do estudo, a análise deu-se fazendo um cruzamento dos dados coletados, observando algumas vertentes e as categorias previamente delimitadas. Assim,

[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2007, p. 168).

De acordo com Chizzotti (2003), não se trata apenas de aplicar as ferramentas de coleta de dados relacionadas anteriormente, o pesquisador deve estar preparado para apresentar de forma concisa os objetivos e problemas de estudo, criando algumas possibilidades e meios de contatos com o interlocutor. Esta “experiência mostra ainda que o sucesso do trabalho depende também de algumas circunstâncias, como contatos prévios para se criar condições oportunas (dia, hora, local) e situações amistosas de diálogo” (p. 17).

Na análise, fizemos um cruzamento dos dados coletados nas narrativas expostas nos questionários e na análise do material didático, observando algumas vertentes e eixos especificados previamente (figura 06). Assim, através do questionário aplicado, com base nas categorias de análise, pudemos verificar aspectos como tempo que atua enquanto professor, como se deu a escolha de sua profissão, qual a sua formação acadêmica e especificamente, sua formação para EaD. Com a aplicação do questionário procuramos responder a primeira categoria de estudo, que consistem em saber qual a “formação profissional dos docentes”.

Posteriormente, com a aplicação do questionário, procuramos responder a segunda categoria, referente à “prática pedagógica do professor”. Verificamos, assim, algumas características da prática, enquanto professor autor e professor de disciplina. Esta se deu através da análise dos livros didáticos, e da verificação de atuação nas salas ambientes na plataforma. Na análise dos livros didáticos observamos a forma de exposição do conteúdo ao aluno, examinando aspectos como linguagem, recursos usados, adequação do conteúdo para *web*, dentre outras informações. Já no ambiente virtual verificamos o nível de participação do professor

de disciplina em cada uma de suas turmas ambientes, a periodicidade de acesso durante a disciplina e condução das atividades.

Para compreendermos sobre a prática pedagógica do professor na modalidade EaD, solicitamos a estes docentes a disponibilização de suas narrativas. Nestas, procuramos responder a última categoria de análise, com base nas reflexões acerca dos saberes mobilizados na prática docente de EaD, procurando focar em especial os saberes da formação profissional, os saberes profissionais e experienciais, ocorrendo, assim, uma meta reflexão acerca do ser professor na EaD.

Porém, não se pode realizar uma análise por realizar, é necessário considerar o sujeito culturalmente em um meio social formado. Para Triviños (2009), quando consideramos o sujeito como produtor do discurso como estando situado em um espaço social, estamos ultrapassando o plano estritamente linguístico. Para realização da análise do conteúdo, é importante verificar os objetivos a serem alcançados. Assim, para Bardin (2002, p. 36), a análise de conteúdo deve ser de forma homogênea, exaustiva, ou seja, esgotar a totalidade do “texto”, que seja exclusiva, não pode ser classificado aleatoriamente em duas ou mais categorias diferentes; os codificadores diferentes devem chegar a resultados similares, e que sejam adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.

Para Triviños (2009), não é necessário apenas analisar um dado, e sim saber por que analisar esses dados, neste sentido, Bardin (2002) destaca algumas etapas para análise do conteúdo: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise caracteriza-se por ser uma fase de organização propriamente dita, possui como objetivo sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais de forma que conduza a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas em um plano de análise, em que há a escolha de três missões: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que possam fundamentar a interpretação, estas fases não necessariamente poderão seguir uma ordem cronológica de tempo.

Na fase de exploração do material, se a pré-análise foi concluída coerentemente, a da análise é a administração sistemática das decisões já tomadas, que consiste, principalmente, na operação de codificação, desconto ou enumeração,

em função de regras previamente formuladas, tornando-se a fase mais longa e criteriosa.

Na fase do tratamento dos resultados, estes são abordados de forma a tornarem-se significativos, através de operações estatísticas que permitam estabelecer alguns resultados em forma de quadros, diagramas, figuras, dentre outras demonstrações das informações fornecidas na análise. Se o pesquisador desejar maior validação desses resultados pode submetê-los a alguns testes de validação ou provas estatísticas, pois o analista ao possuir a sua disposição resultados significativos, pode propor inferências e adiantar interpretações acerca dos objetivos propostos.

Neste sentido, o objetivo da aplicação dos questionários foi verificar as experiências profissionais do professor, bem como buscar informações acerca de seu perfil profissional. Algumas vertentes verificadas eminentemente na análise dos questionários possuem aspectos como: Tempo de profissão - *saberes da formação profissional* (Ingresso na profissão de docência, Ingresso na profissão de professor da modalidade EaD, Tempo que atua como professor de EaD); Escolha da profissão - *saberes experienciais* (Escolha da profissão, Motivação para a docência em EaD, Influências na escolha da profissão, Influência da modalidade presencial na escolha de atuação com EaD); e, Formação acadêmica - *saberes curriculares* (Formação para EaD, Formação acadêmica, Participação em eventos).

As narrativas possuem como objetivo verificar como o próprio professor visualiza sua experiência com EaD, norteando-o mais para os saberes e competências desenvolvidos e aplicados durante sua atuação como professor autor de EaD. De acordo com o Apêndice D, pudemos verificar nas narrativas vários aspectos, dentre eles: Quem é o professor de EaD (Por que ser professor de EaD, Como se tornou professor de EaD, Concepção de EaD, Dificuldades e facilidades de atuação com EaD); Prática Pedagógica na EaD (Como se dá a interação pedagógica, Estratégias construídas para atuar com a modalidade, Como se dá a produção do conhecimento); e, Saberes mobilizados pelos professores de EaD (Saberes da formação inicial, Saberes da formação continuada, Saberes produzidos na vivência).

As respostas a estas indagações nos remetem a caracterizações psicológicas, de lugares, culturas, representações sociais, dentre muitas outras

informações. Já para Bardin (2002), analisar narrativas é realizar uma análise das comunicações, são informações simbolicamente carregadas dentro de um contexto, prontas para serem extraídas delas informações preciosas para o objetivo deste estudo. Até porque por trás de cada discurso (narrativa) esconde-se uma gama de saberes, seus sentidos e suas inter-relações.

Observar que quando uma pessoa toma a atitude, por exemplo, de relatar algum fato, ela está preenchida de significados que naquele momento foram importantes. Por isso devemos verificar o que esta mensagem procura exprimir (estes estão implicados de atitudes, cheias de significados e memórias), sendo que as falas possuem influências de uma determinada época. São influências culturais, psicológicas, cotadas a partir de uma influência ocasional que provocou esta memória, alguma lembrança ou recordação que fez com que o sujeito relatasse dados momentos que considera significativos para o estudo (Apêndice C). Estas influências externas podem ser as mais diversas, um objeto, uma pessoa passando, uma frase lida, ou até mesmo as indicações dadas para observarem no estudo. Por isso, uma análise de conteúdo ou das narrativas deve ser realizada de forma minuciosa.

Pensando nesta análise, verificamos os três tempos; lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, para as análises interpretativas destacadas por Souza (2006b), que se assemelham um pouco com as fases discutidas por Bardin (2002), Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades descritivas; e, Tempo III: Leitura interpretativa – compreensiva do *corpus*. Souza ainda complementa,

Entendendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos. (2006b, p. 79).

Neste sentido não tem como dissociar os tempos das narrativas, nem como fragmentar e desconsiderar um determinado fato relatado, pois todos fazem parte de um único discurso “as narrativas (auto)biográficas podem ser compreendidas como movimento de investigação-formação mediante sua utilização num projeto específico de formação” (SOUZA, 2006b, p. 86). Com a análise desses discursos podemos melhor compreender a atuação docente. É como nos lembra Chizzotti (2003, p.48) trata-se de “classificar, categorizar, compilar os dados, descrevê-los, analisá-los e

chegar às conclusões a respeito da hipótese aventada no início, seja para confirmá-la, seja para infirmá-la”.

Porém, um discurso, ou uma narrativa, e os questionários devem ser analisados com base em algumas características, ou categorias de análise. Na Figura 06 apresentamos as categorias e subcategorias de análise das ferramentas de coleta de dados.

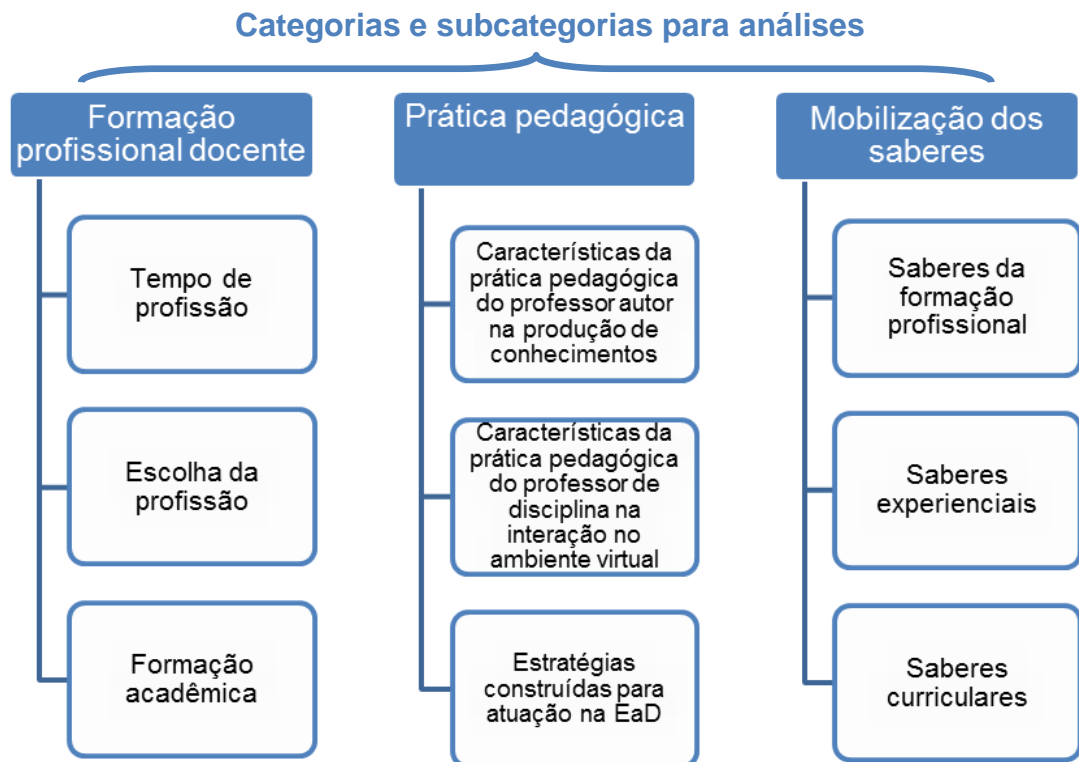


Figura 06: Categorias e subcategorias para análises

Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Esta combinação de recursos permitiu compreendermos o perfil dos sujeitos de pesquisa, verificando não só sua produção no curso, bem como sua atuação no ambiente virtual e, principalmente, as memórias que este possui da sua experiência com EaD. Toda essa análise ocorreu com base também no material, nos saberes docentes e, essencialmente, na prática pedagógica do professor que atuou como professor autor e professor de disciplina. Estes eixos temáticos foram formados de acordo com as palavras que exprimem significado para o estudo, e que são importantes no desenvolvimento da pesquisa, são palavras indutoras para os resultados, de acordo com os objetivos que desejamos alcançar.

CAPITULO II

ASPECTOS HISTÓRICOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo apresentamos os aspectos históricos da Educação a Distância, o qual iniciamos retratando sua origem e os respectivos impactos na educação, após isso, destacamos a EaD no Brasil e no Estado do Piauí, tendo como parâmetros fatos históricos, projetos desenvolvidos e a legislação educacional. Ao elencarmos os aspectos e a temporalidade retratada no estudo, tomamos por base não só os recursos predominantes em cada momento, mas destacando todo o contexto que os envolve. Frisamos que apesar de em determinado momento haver o predomínio de uma ferramenta de transposição didática, ao longo de toda a descrição há a interlocução destas ferramentas. Esta descrição histórica da EaD torna-se importante por facilitar a compreensão do capítulo III, que é a atuação do professor nesta modalidade de ensino.

2.2 As origens da Educação a Distância: retratando a EaD e seu impacto no mundo

A comunicação a distância existe desde os primórdios da humanidade. Quando os primitivos se comunicavam através da fumaça já interagiam com outros. A comunicação a distância com o intuito educacional também não é um fato da atualidade. Pereira e Moraes (2009) relatam que na Grécia Antiga e em Roma existiam redes de comunicação que permitiram o significativo desenvolvimento da correspondência e da comunicação, com o objetivo de provocar a aprendizagem em pessoas distantes fisicamente. Como exemplo temos as cartas de Paulo, na Grécia e a comunicação através dos correios, em que,

[...] existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. As cartas que comunicavam informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, se destinavam à instrução. Esse epistolário grego-romano vai manifestar-se no Cristianismo nascente; atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo. (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 67).

A EaD possui um longa história de experimentações, sucessos e fracassos. Sua origem recente, já longe das cartas de Paulo, está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com grande desenvolvimento a partir de meados do século XIX, e vão até os dias de hoje com a utilização de meio multimidiáticos (NUNES, 2011). A partir da revolução científica que iniciou por volta do século XVII, as cartas comunicando informações de cunho científico marcam uma nova fase no processo de ensino. Para Pereira e Moraes (2009.p.68), um dos primeiros marcos da EaD foi um anúncio publicado na Gazeta de Boston no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, que afirmava “toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”.

Outra experiência que destacamos foi “[...] depois de 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência” (NUNES, 2009, p.2), surgindo aí um sistema de taquigrafia a base de fichas e intercâmbio postal, este trocava cartões postais com seus alunos.

No entanto, um dos acontecimentos que mais contribuiu para aplicação da Educação a Distância, de forma considerável, ocorreu no século XV, quando Johannes Guttenberg, em Mogúncia, Alemanha, inventou a composição de palavras com caracteres móveis, técnica que viria a ser chamada de imprensa. Com a invenção da imprensa passou-se a ter mais uma alternativa de obtenção de conhecimentos, através da escrita (ALVES, 2009). Pereira (2011) afirma que as primeiras experiências válidas de EaD teve sua origem por volta do século XIX, através da criação de instituições que ofertavam cursos por correspondência nos diversos países.

Dessa forma, Pereira e Moraes (2009, p.68) expõem que somente em 1856, em Berlim, é criada, por “iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, a primeira escola de línguas por correspondência”. Posteriormente, no ano de 1873, em Boston “*Anna Eliot Ticknor* criou a *Society to Encourage Study at Home*” (p. 68). Ainda Segundo Pereira e Moraes (2009, p.68), em 1891, “*Thomas J. Foster* iniciou em *Scarnton* (Pensilvânia) inicia, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, *International Correspondence Institute*”. Ainda neste mesmo ano de 189,1 a “administração da Universidade de *Wisconsin* aprova proposta

apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária”. Um ano após, em 1892, no Departamento de extensão da Universidade de Chicago, é criado o Departamento de Ensino por Correspondência. A iniciativa é do reitor William R. Harper, “que já havia experimentado a utilização da correspondência para preparar docentes de escolas dominicais”.

No período de 1894 e 1895, a Universidade de Oxford preparou 36 alunos por correspondência para o *Certificatated Teacher’s Examination*. A iniciativa foi de Joseph W. Knipe, que iniciou com uma turma de seis e depois outra com 30 estudantes, começando daí os cursos de *Wolsey Hall*, utilizando o mesmo método de ensino. Em 1898, na cidade de Malmö – Suécia, foi publicado o primeiro curso por correspondência, por Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, dando início ao *Instituto Hermod* (PEREIRA; MORAES, 2009)

Todas essas tentativas e sucessos de aplicabilidades de cursos através da EaD, o aperfeiçoamento das técnicas, dos correios, com maior agilização dos meios de transportes, essencialmente com o apoio de aportes tecnológicos aplicados e voltados para a comunicação e maior informação, influenciaram decisivamente no caminho que a EaD iria percorrer. Por volta do início do século XX até a segunda Guerra Mundial, foram diversas as experiências adotadas, possibilitando o melhor desenvolvimento das metodologias voltadas para o ensino por correspondência. As metodologias de ensino e aprendizagem foram fortemente influenciadas pela inserção de novos meios de comunicação. Os primeiros modelos desta nova influência e metodologias se desenvolveram de forma simultânea em diversos lugares, porém de forma mais exitosa na Inglaterra, que na década de 1970 passou a ser uma referência mundial na área (NUNES, 2009). O autor lembra que

Atualmente, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes. A educação a distância tem sido largamente usada para treinamentos e aperfeiçoamento de professores em serviço, como é o caso do México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique. (NUNES, 2009, p.3).

Assim, a EaD vem crescendo cada vez mais em instituições de ensino no mundo inteiro e vem auxiliando em atividades como pesquisa, formação inicial e continuada de profissionais em diferentes áreas do conhecimento.

2.3 A Educação a Distância no Brasil: práticas recentes que marcaram décadas

A comunicação educativa com o objetivo de provocar a aprendizagem em discípulos fisicamente distantes encontra suas origens no intercâmbio de mensagens escritas desde a Antiguidade. Até porque a modalidade de Educação a Distância não é um fato da atualidade, existe desde o início da escrita, antes de Cristo, com as suas pregações e dos apóstolos, com suas cartas a diversas comunidades com princípios e ensinamentos sobre moral, religião e costumes. Naquela época, a EaD era realizada de forma implícita e rotineiramente, acompanhando e aproveitando a força da nova doutrina, o cristianismo. No Brasil, esta proposta veio a ser instalada muito depois do conhecimento da modalidade no mundo.

Atualmente, a EaD está em expansão em todo o país devido a alguns incentivos e normatização pelo poder público. isto é, começando a adotar a EaD no processo educacional. E nesse processo muitas organizações ainda estão se limitando a transpor para a EaD adaptações do ensino presencial, o que denominamos de aula reutilizada.

A Educação a Distância no Brasil não difere muito do processo seguido em outros países. Aconteceu primeiramente de maneira informal através de programas de rádio, programas televisivos e de correspondência, fascículos impressos, e muito depois com o uso das tecnologias da informação.

2. 3.1 O começo de uma história

É complexo retratar um marco inicial da EaD no Brasil, pois aconteceram diversas iniciativas em anos diferentes. Em algumas consultas a autores voltados para a história da EaD, a maioria das fontes datam o início no ano de 1904, já outras fontes vão ainda mais longe quando afirmam que a EaD existia desde 1891. Para Alves (2011, p.2), “não há registros históricos do surgimento das entidades de EAD brasileiras, o que dificulta um relato preciso para os estudiosos dessa área educacional”. Costa (2008) chama a atenção para o marco cronológico dos primeiros anos da era republicana, em 1891, quando foi publicado um anúncio no Jornal do Brasil, na seção de classificados, registrando a oferta de um curso de

datilografia por correspondência. Este anúncio de profissionalização por correspondência “[...] faz com que se afirme que já se buscavam alternativas para a melhoria da educação brasileira, e coloca dúvidas sobre o verdadeiro momento inicial da EAD” (ALVES, 2011, p.01).

De acordo com Macêdo (2005), o período mais conhecido é o ano de 1904, através do ensino por correspondência e tem como um dos marcos históricos a implantação das consideradas Escolas Internacionais que representavam organizações Norte-americanas. Zanatta (2008, p. 24) corrobora com esta ideia ao afirmar que “os cursos por correspondência, primeira forma de modalidade a distância, eram ofertados por escolas privadas internacionais e tiveram seu início em 1904, no Brasil”.

A EaD através do rádio teve como marco a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1922/1923, e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso a educação (SARAIVA, 1996). A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi fundada por um grupo liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto, e logo nas primeiras transmissões percebeu-se o potencial do meio para superar os obstáculos ao progresso (BIANCO, 2009). Após 1936, a emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde (MEC), e logo no ano seguinte foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. (ALVES, 2011).

Procurando alcançar maior número de pessoas, na década de 1930, o sistema radiofônico foi bastante utilizado; no ano de 1934, Roquete Pinto instalou no Rio de Janeiro a Rádio-Escola, com a seguinte metodologia: “os alunos recebiam antecipadamente folhetos e esquema de aula. Os contatos muitas vezes eram realizados por meio de correspondência” (ZANATTA, 2008, p. 24). Corroborando, Costa (2008, p. 14) ressalta que:

[...] para além da iniciativa de Roquete-Pinto destacam-se, na história da educação a distância no Brasil, duas instituições que, embora criadas no final da década de 1930 e início da década de 1940, são comumente citadas como exemplos de pioneirismo da EAD, o **Instituto Rádio Monitor** e o **Instituto Universal Brasileiro**.

O Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, com sede na cidade de São Paulo e filiais no Rio de Janeiro e em Brasília é pioneiro na formação profissional básica, oferecendo cursos por correspondência (SARAIVA, 1996). A instalação, em

1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa impulsionou a criação de cursos e instituições, como o Instituto Rádio Monitor em 1939 e cursos por correspondência da Marinha, Exército e trabalhos semelhantes,

A educação via rádio foi, dessa maneira, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência. Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. (ALVES, 2009, p. 9).

Tratando-se de rádio escola, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) também foi uma das instituições pioneiras, iniciando suas atividades com o rádio por volta de 1946, através da Universidade do Ar, desenvolvidas no Rio de Janeiro e em São Paulo (ALVES, 2009). “Este programa favorecia aqueles que não podiam estar nos bancos escolares por falta de oportunidade ou por insuficiente número de escolas para atender à demanda”. (ZANATTA, 2008, p. 24). De acordo com esta autora, o programa Universidade do Ar era organizado e transmitido por professores e ofereceu os primeiros cursos a distância, depois dos cursos por correspondência.

Para Waehneltdt (2009, p. 145), o objetivo principal do programa Universidade do Ar era “oferecer, não apenas aos comerciários paulistas, mas a toda comunidade interessada, cursos comerciais através do rádio”. Esta autora ainda destaca que nessa época os programas eram produzidos em São Paulo mesmo, gravados em discos vinil e repassados às emissoras do interior que realizavam a programação das emissões das aulas. As provas eram aplicadas presencialmente nas localidades, ainda previa a utilização de apostilas e cadernos de exercícios. Por volta da década de 1950, a Universidade do Ar chegou a “atingir cerca de 318 localidades e atender a cerca de 80 mil alunos” (WAEHNELDT, 2009, p. 145-146). Porém devemos destacar o fato de que a partir da década de 1930 este sistema de rádio, que no momento estava em pleno êxito, começou a causar algumas preocupações aos governantes da época, tendo em vista a possibilidade de transmissão de informações pelos revolucionários.

Um dos registros de maior estruturação, na época, para a EaD destacado por Saraiva (1996, p.19) é a partir da década de 1960, com o Programa Nacional de Tele-educação (PRONTEL), criado pelo MEC, “a quem competia coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Este órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de

Aplicação Tecnológica (SEAT), que foi extinta”. De acordo com esta pesquisadora, o Prontel coordenava e apoiava a tele-educação brasileira. Depois este foi substituído pela SEAT, que logo foi extinta e substituída pela Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, em 1992, que novamente foi substituída, pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD). De acordo com Preti (2005), somente a partir da década de 1950 diversos cursos foram desenvolvidos na modalidade EaD no Brasil, tanto por instituições privadas quanto públicas.

Outro marco significativo na história da EaD foi a criação, em 1957, do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), que nessa época passou a produzir programas transmitidos por diversas emissoras (HERMIDA, BONFIM, 2010). Desde esse período, existiam informações vindas de outros países sobre a criação de um sistema aberto de Educação a Distância. Durante a década de 1980, ocorreram algumas tentativas para a sua implantação no Brasil, embora frustradas. A motivação maior ocorreu pela divulgação das experiências bem sucedidas da Universidade Aberta da Inglaterra, da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta de Costa Rica e de outras instituições (FREITAS, 2001).

Compreendemos que a utilização do rádio na educação foi uma experiência bastante interessante, pois permitiu maior interação entre os agentes, o que não acontecia no ensino por correspondência, pois, em vez de apenas ler um texto, o aluno sentia a interlocução da voz humana, e esta era levada aos mais longínquos recantos, representava uma sala de aula sonora que estava sendo transferida para outros espaços e tempos. Nessa época o rádio funcionou como peça propulsora da EaD, foi um dos impulsos para disseminação desta modalidade de ensino. Assim,

Instantâneo e presente em toda parte, o rádio foi a primeira manifestação tecnológica de uma realidade virtual que ajudou a forjar as formas de pensar do século XX. Mudou a mentalidade provinciana de horizonte estreito, ligando vilas e cidades ao que ocorria no mundo. (BIANCO, 2009, p.56).

Nos próximos parágrafos vamos relatar mais sobre a EaD e seu contexto histórico no Brasil, é interessante observamos a íntima ligação da história e a utilização dos materiais didáticos e recursos para transposição dos conhecimentos adotados. Assim, suas características marcantes estão arraigadas ao material didático utilizado e as metodologias adotadas pelos professores, como o uso da TV, materiais impressos, vídeo aula, dentre outros recursos, estes também caracterizam

a temporalidade de EaD, sempre sobressaltando algum, mas intercalando-se dentre varias épocas.

É interessante observar uma característica maior que possibilitou a difusão e marcou cada momento, como exemplo podemos citar o material impresso que alcançou um número determinado de pessoas e ainda predomina na EaD, o rádio atingiu número maior de alunos, a internet devido a sua aplicação, possibilitou a grande difusão através de programas nas universidades. Estas metodologias e meios contornam uma série de iniciativas que contribuirão para a formatação deste caminho, tal qual conhecemos atualmente.

Somente a partir da década de 1960 e 1970, começaram a surgir cada vez mais novas ferramentas interativas. No Brasil esse desenvolvimento deu-se com maior ênfase na década de 1990, com o surgimento das mídias direcionais e unidirecionais, de ferramentas que proporcionam maior interatividades e o surgimento do computador pessoal.

2.3.2 Início da sistematização da EaD: décadas de 1960

A literatura indica a década de 1960 como marco inicial do processo de sistematização da EaD no Brasil, que ocorre através da implantação das TVs educativas e de uma maior expansão das escolas radiofônicas. Um dos programas que teve êxito nesta década, crescendo para regiões como o Norte e Nordeste, foi o Movimento de Educação de Base (MEB), um dos primeiros a se preocupar com a alfabetização, tendo atuação em Teresina e no Estado do Piauí, como veremos adiante. Este programa, idealizado pela Igreja Católica em 1961,

[...] representou um avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento ao criar um sistema que combinava cursos formais instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista, especialmente voltado para a população rural. O MEB adotou a concepção pedagógica humanista baseada nos princípios filosóficos da ação libertadora do educador Paulo Freire. Os cursos eram formulados em sintonia com a realidade das comunidades com base em dados obtidos por levantamentos das condições de vida da população a ser atendida. (BIANCO, 2009, p.59).

Nas décadas de 1960 e 1970 a tele-educação começou a ganhar força, refletindo maior preocupação com a sistematização da EaD e dos cursos existentes, inclusive com a criação do Prontel/MEC, que acompanhava a tele-educação. Para

Nunes (2009, p. 10), “a televisão para fins educativos foi usada de maneira positiva em sua fase inicial e há registros de vários incentivos no Brasil a esse respeito, especialmente nas décadas de 1960 e 70”. Por volta de 1965, aconteceu a criação das TVs educativas pelo poder público. A TV foi um importante instrumento, muito mais que o rádio, aproximando-se do usuário, levando não só a voz dos seus interlocutores, mas a imagem destes. Com ela o aluno sentia-se ainda mais próximo, podendo visualizar a disponibilização do conteúdo, aproximando-se ainda mais da sua realidade. Assim,

Coube ao Código Brasileiro de Telecomunicações, publicar em 1967, a determinação de que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas, (ALVES, 2009, p 10).

Um projeto que ganhou destaque foi o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) concebido e operacionalizado em caráter experimental, de 1967 a 1974, através da iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). O projeto tinha como meta estabelecer um sistema nacional de tele-educação com o uso do satélite (SARAIVA, 1996, p. 20).

Há também dois projeto mais estruturados e amadurecidos que surgem por volta de 1969, que é o Sistema Televisão Educativa (TVE), do Maranhão e Ceará.

[...] no Maranhão teve início em 1969 e até hoje oferece, em recepção organizada, com o apoio de orientadores de aprendizagem, estudos de 5^a a 8^o séries do ensino fundamental, utilizando programas de televisão e material impresso, que permitem aprofundar os conteúdos trabalhados e realizar pesquisas. (SARAIVA, 1996, p. 21).

Dessa forma, verificamos na década de 1960 um maior impulso na implantação da EaD, bem como os primeiro ensaios para a institucionalização dessa modalidade de ensino.

2.3.3 O lento processo de institucionalização e os projetos a favor da tele-educação: décadas de 1970 e 1980

Na década de 1970 continuou o crescimento de projetos a favor da solidificação da EaD no Brasil, novas entidades foram criadas com a finalidade de desenvolver Educação a Distância. Em fins da década de 1970, através de um

levantamento com o apoio do Ministério da Educação, registrou-se a existência de 31 estabelecimentos de ensino utilizando a metodologia de EaD, a grande maioria estava distribuída nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (ALVES, 2011). Neste período é que data o início da história da informática no Brasil,

[...] quando algumas universidades, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Campinas (UNICAMP), iniciaram as experiências neste campo. Mas foi a partir dos anos de 1980 que a informática na educação começou a fixar raízes de forma mais significativa. (GUIMARÃES, BRENNAND, 2007, p.51).

Alonso (2000) compreende a EaD como uma modalidade de aprendizagem que alcança sua consolidação em meados dos anos 1970, fato vinculado ao uso mais intenso das tecnologias de informação e comunicação que permitem encontros com os interlocutores, alunos, professores e tutores.

Zanatta (2008) situa que a forma de escolarização através do rádio e da TV, dentre outros meios de comunicação que atingisse uma demanda maior de pessoas, foi ordenada pela Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, porém ainda de forma supletiva. Através da Portaria 408, de 1970, ficou oficializado que as emissoras de rádio e TV deveriam obrigatoriamente ceder transmissão gratuita de cinco horas semanais, trinta minutos diário, de segunda a sexta, e nos sábados e domingo faixa de 75 minutos, para a educação, dando início em nível nacional a programas como o Projeto Minerva. Mas, na década de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão dos programas educacionais.

O Projeto Minerva surgiu em 1970, tinha como metodologia cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional, atendendo em nível de 1º e 2º grau. De acordo com Costa (2008, p.15),

[...] pretendia utilizar o rádio para atingir o homem onde ele estivesse, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades, tanto como ser humano, quanto como cidadão participativo e integrante da sociedade. O intuito do projeto era proporcionar a interiorização da educação básica, buscando suprir as deficiências que existiam na educação formal, em regiões onde o número de escolas e de professores era insuficiente. Mais do que isso, o projeto consistia em uma tentativa governamental de enfrentar o alto índice de analfabetismo nacional, evidenciado pelo censo de 1970, que deixava exposta uma acentuada desigualdade regional no que se refere à taxa de escolarização.

Um fato marcante para a área foi a criação da Associação Brasileira de Tele-educação (ABT) em 1971, por um grupo de profissionais da área de radiodifusão, pioneira em cursos de capacitação de professores a distância por meio de correspondência,

Congregou, logo de início, os mais importantes brasileiros e estrangeiros que atuavam nas tecnologias aplicadas à educação, realizando a série dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional e editando a revista *Tecnologia Educacional*. (ALVES, 2009, p11).

Na década de 1970, uma das características dos cursos ofertados na modalidade EaD foi a implantação de alguns projetos com base na influência das políticas públicas do regime militar. A justificativa era a ampliação da oferta educacionais, que tinha como alicerce a formação mínima para o trabalho, entendido no contexto da rápida industrialização (PEREIRA; MORAES 2009). Uma iniciativa marcante da época foi a execução do projeto LOGOS, em 1973, voltado para a formação de professores leigos. Em 1974, a TVE do Ceará desenvolveu o programa Tele-Ensino para alunos de quinta a oitava série, voltado principalmente para municípios do estado e tinha como inovação a utilização de vídeoaulas. Assim,

[...]. A TVE do Ceará presta serviços às Secretarias Estadual e Municipais de Educação, mediante convênio. Produz e veicula os programas de televisão e elabora o material impresso. Compete às Secretarias a cessão das salas de aula, os professores, os equipamentos e a respectiva manutenção, a reprodução e distribuição do material impresso, a supervisão. Enfim, todos os aspectos administrativos, logísticos e pedagógicos da utilização. (SARAIVA, 1996, p.21).

No ano de 1995, este sistema de televisão educativa chegou a atender cerca de 200 mil alunos de 5^a a 8^a série, em 7.322 telessalas localizadas em 161 municípios (SARAIVA, 1996). Logo em seguida, 1978, é lançado o Telecurso de 2º Grau, pela Fundação Padre Anchieta -TV Cultura de São Paulo e Fundação Roberto Marinho, com programas televisivos apoiados por fascículos impressos e teleaulas.

Conforme afirmamos, as primeiras tentativas de maior sistematização da EaD no Brasil ocorreram nas décadas de 1970. Entretanto,

[...] assistimos às tentativas de organização de experiências em EaD no Brasil, sem que isso consolidasse efetivamente em sistemas baseados nestas modalidade. Estas experiências tiveram em seu início uma intervenção governamental acentuada, trazendo componentes ideológicos necessário a manutenção do regime militar brasileiro que ocupava, naquele momento, o poder de Estado. Grande parte das resistências à esta

modalidade de ensino estão associadas ao regime ditatorial e a difusão dos chamados modelos tecnológicos tão em voga nesta mesma época. (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 81-82).

Apesar dos movimentos políticos na década de 1970, em plena ditadura Militar, ocorreu um considerável crescimento da EaD no Brasil, mesmo voltado para a alfabetização e ensino técnico. Isso de certa forma foi possível devido aos investimentos do governo Federal em pesquisas, projetos e consórcio das universidades em tecnologia, essencialmente tecnologia educacional. Neste período os primeiros computadores começaram a chegar no campo da educação. Por meio das universidades, “instalaram as primeiras máquinas na década de 1970. Os imensos equipamentos tinham alto custo e, com o decorrer do tempo, ficaram mais baratos, até atingir hoje cifras bem acessíveis à população”. (ALVES, 2009, p. 11).

Na década de 1980 e início de 1990, verificamos um grande avanço da EaD no que diz respeito à informatização, embora ainda predomine a oferta de aula via TV. Nesse período, o CEAD se destacou,

[...] com ações que visam à consolidação da educação a distância no Brasil. Em 1989, por iniciativa do Cead, representantes de várias universidades públicas, reunidas em Brasília, lançaram a Rede Brasileira de Educação Superior a Distância. Em 1994, em parceria com a Unesco e o Instituto Nacional de Educação a Distância (Ined), criaram o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal e, nesse mesmo ano, ainda com o Ined, lançaram a revista *Educação a Distância - INED*. Em 1995, organizaram a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância (Cread), (sic) no Distrito Federal. (SARAIVA, 1996, p.22).

Ainda na década de 1980, o computador foi incorporado como instrumento de mediação pedagógica. Este veio favorecer a inovação de práticas e conceitos em relação à Educação a Distância, alterando, inclusive, o sentido anteriormente atribuído à multimídia (PEREIRA, 2011). Nesse contexto, ocorreu a implantação, em 1989, da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), pioneira na democratização do acesso à Internet no Brasil.

Alves (2009) afirma que a expectativa de criação de uma Universidade Aberta do Brasil deu-se devido a algumas experiências como o “sucesso da criação da *Open University*, da Inglaterra, no início dos anos 70”, repercutindo no Brasil e no mundo. Entusiasmados com a proposta do novo modelo, alguns parlamentares brasileiros empenharam-se em apresentar projetos de lei semelhantes aos do Reino Unido.

Uma das primeiras iniciativas para a criação de uma Universidade Aberta foi o Projeto de Lei nº. 1.878/1974, definindo-a como uma IES voltada para o ensino superior, utilizando-se de processo de comunicação a distância. (ALVES, 2009). Porém, este projeto foi arquivado, ocorreram outras tentativas de implantação de uma Universidade Aberta, que também foram todas arquivadas. Somente através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, é que foi instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltada para o desenvolvimento da modalidade EaD nas instituições de ensino superior. Devido ao impacto que o projeto UAB causou nas instituições educacionais, vamos dedicar uma parte do estudo a ele.

Vale ressaltar que, nas décadas de 1970 e 1980, a EaD não foi prioridade junto aos projetos e programas vigentes, voltados para um cunho político do período militar. E “com o processo de democratização do país da década de 80, a EaD foi relegada ao esquecimento. Toda luta pela abertura política acabou por gerar posições contrárias aos projetos e programas desenvolvidos no período militar” (PEREIRA; MORAES, 2009. p. 82).

2.3.4 O impulso da EaD por meio das tecnologias: década de 1990

Na década de 1990, houve um maior crescimento da modalidade de EaD, bem como maior preocupação quanto a qualidade do ensino. Preocupação esta que vem desde as décadas de 1940 e 1950, quando o Brasil começou a experimentar significativas mudanças impulsionadas pelas transformações sociais e econômicas. Mudanças como o crescimento populacional dos grandes centros, a procura de trabalho e estudo, ocasionando um grande crescimento das cidades, provocando questionamentos acerca das políticas públicas e de acesso ao trabalho e à educação, bem como a necessidade de novas metodologias que atendessem esta nova demanda social.

Preocupações maiores quanto a EaD vieram à tona na década de 1990, quando o Brasil passava por um momento de abertura econômica com reflexos na necessidade de mão de obra mais qualificada, trazendo para a cena o envolvimento de recursos tecnológicos na educação, “[...] a discussão em torno do uso das novas tecnologias fez com que a EaD fosse (*sic*), novamente, considerada como uma possibilidade real de ampliação de oportunidades educacionais para a população como um todo”. (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 82).

A década em estudo também foi de transição dos modelos já usados com novos modelos impulsionados pelo desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), e pela expansão da internet nas IES. fato confirmado por Guimarães e Brennand (2007) ao afirmarem que no Brasil a Educação a Distância com o uso das tecnologias de informação da Internet e da videoconferência só surgiu em meados de 1990,

Até então a EaD era utilizada principalmente para ofertar cursos livre de iniciação profissionalizante. E cursos supletivos, focados na complementação de estudos nos níveis de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Os materiais utilizadas eram impressos, e as aulas, transmitidas por televisão. (GUIMARÃES, BRENNAND, 2007, p.55).

De acordo com Saraiva (1995), no ano de 1991, a Fundação Roquete Pinto implantou o programa “Um salto para o futuro”, voltado para a formação continuada de professores do ensino fundamental, que teve papel de destaque na história da EaD no Brasil. Criado por Gilson Amado, um dos pioneiros na utilização da televisão voltada para a educação, este programa de televisão foi,

[...] destinado à atualização de professores da educação fundamental que atuam nas escolas de todo o País. É utilizado, ainda, como apoio aos cursos de formação de professores que irão atuar nas primeiras séries do ensino de 1º grau. (SARAIVA, 1995. p. 9).

Uma das iniciativas pioneiras quanto ao uso, implantação e regularização da EaD em instituições de ensino superior foi pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que em 1992 “[...] desencadeou uma discussão em seu interior sobre a possibilidade de se pensar na oferta de um curso de graduação a distância, voltado para formação de professores da rede pública”. (PRETI, 2005, p.41). Esta possibilidade só seria viável com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. A UFMT também registra um dos primeiros,

curso de graduação oferecido por educação a distância no Brasil data de 1994. Foi naquele ano que a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) abriu inscrições para o vestibular de uma licenciatura em Educação Básica, visando formar professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (VIANNEY, 2009, p. 103).

A partir de 1993 é que o governo brasileiro, através do MEC e Ministério das Comunicações (MC), toma as primeiras medidas mais concretas para formulação de

uma política em nível nacional para EaD. A medida deu-se através do Decreto n°. 1.237, de 6 setembro de 1994, que iniciou o Sistema Nacional de Educação a Distância. Saraiva (1996) ainda aponta outros registros desta sistematização política como:

- Protocolo de Cooperação n° 3/93, assinado entre o MEC e o MC, com a participação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), do Conselho de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), visando ao desenvolvimento de um sistema nacional de EAD;
- Convênio n° 6/93 - MEC/MC/Embratel, com a participação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), do Ministério da Indústria e Comércio (MinC), Crub, Consed e Undime, para garantir a viabilização do EAD;
- Acordo de Cooperação Técnica 4/93 - MEC/UnB, para a coordenação, pela UnB, de um Consórcio Interuniversitário, com a finalidade de dar suporte científico e técnico para a educação básica, utilizando os recursos da Educação Continuada e da Educação a Distância.
- Decreto criando a Televisão para a Educação, assinado pelo presidente da República e ministros da Educação e das Comunicações, com dedução do valor de tarifas para programas de EAD;
- Criação da Coordenadoria Nacional de EAD, no âmbito do MEC. Além dessas medidas, em nível federal, um salto para o futuro oportunizou a criação, em cada unidade federada, de uma Coordenadoria de Educação a Distância vinculada à respectiva Secretaria Estadual de Educação, encarregada da utilização de programas de EAD. (SARAIVA, 1996, p.23).

Ainda de acordo com a autora, a partir de 1993 aumentou o número de seminários, congressos sobre a temática EaD, passando a ser discussão obrigatória. No ano de 1994, houve a instalação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD). O BRASILEAD “congregava um número significativo de universidades públicas brasileiras, e que pode ser considerado o embrião tanto da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), como da Universidade Aberta do Brasil, UAB”. (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 83). A criação do BRASILEAD foi uma resposta ao que estava acontecendo no campo educacional mundial dos países desenvolvidos, pois tratava de uma experiência formulada através do esforço coletivo de instituições e seus educadores de construir um sistema nacional de Educação a Distância. Dessa forma,

A proposta de organização do Brasilead veio, ambiciosamente, favorecer o estabelecimento de mecanismos de cooperação entre as universidades públicas de forma a permitir o desenvolvimento de programas de educação e de formação continuada a distância a serem realizados de forma consorciada, seja pelas próprias universidades, ou em parceria com centros de pesquisa, centros de educação tecnológica, centros de treinamento, centros de informática, televisões educativas, empresas etc, buscando o mais amplo apoio e cooperação internacionais. (GUIMARÃES, 1996, p.31)

Ainda para o autor, o programa possui como proposta principal a tentativa de criação de uma rede de instituições públicas voltadas para a oferta de cursos a distância, promovendo e estimulando a troca de experiências em uma dimensão nacional e internacional, bem como o desenvolvimento de cursos para formação humana. Infelizmente esta foi uma proposta não consolidada.

Outro programa de destaque, no ano de 1994, foi o Telecurso 2000 e o Telecurso Profissionalizante. O Telecurso 2000 é uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e outras instituições envolvidas no processo. O programa possui como recurso o livro impresso, vídeos, e mais recentemente foi inserido como recurso o ambiente virtual de aprendizagem, que proporciona ao aluno reflexões acerca de diversificados temas como o jornal, a música, o vídeo, dentre outros (BRASIL, 2011g).

A TV Escola, um programa concebido e coordenado pelo MEC, lançado em 1995, em caráter experimental em âmbito nacional, no ano seguinte passou a operar definitivamente. Este programa objetiva o aprimoramento e maior valorização dos docentes da rede pública, por meio de um canal de TV voltado exclusivamente para a educação com vista a melhorar a qualidade da educação. Assim,

A TV Escola funciona em circuito aberto, sem codificação, via satélite, com recepção por antena parabólica. A programação é transmitida a todo o país, através do satélite Brasilsat, e é gravada com fita de videocassete para posterior utilização pelos professores, diretores e alunos. A produção é orientada por eixos temáticos comuns aos currículos. Séries nacionais e internacionais compõem a programação: séries didáticas, paradidáticas, documentários etc. (SARAIVA, 1996, p.24)

Diversos incentivos para a institucionalização da EaD emergiram em 1996, com destaque para a publicação da Resolução nº. 26 de 19 de março de 1996, que criou o Plano de Complementação e Expansão do Programa de Apoio Tecnológico à Escola. Este plano proporcionou às escolas um repasse financeiro para aquisição de equipamento adicional, como televisão, videocassete, fitas VHS (*Vídeo Home System*). As instituições contempladas eram de regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, incluindo as escolas indígenas e de educação especial. Ele previa e direcionava, ainda, o fornecimento de energia aos locais contemplados pelas

secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal e as prefeituras municipais.

Com o advento da LDBEN, Lei 9.394, de 1996, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EaD deixou de ser uma forma paliativa de ensino, pois a partir de então o ensino fundamental passa a ser preferencialmente presencial, considerando-se ensino a distância a complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

O artigo 80 da LDBEN/96 ao tratar da oferta da EaD afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada”. O artigo ainda explicita o funcionamento da modalidade, delegando ao Estado e à União a competência para realizar cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos que são insuficientemente escolarizados. Além disso, determina que o credenciamento das instituições que ofertarem a modalidade de EaD efetivar-se-á por meio da União.

A partir deste artigo e desta lei ocorre a abertura inicial para a regularização da EaD no Brasil. É importante frisar que os cursos só funcionarão mediante o reconhecimento do MEC, observando os requisitos necessários. Assim,

[...] pela primeira vez na história do país, a LDB de 1996 criava condições para a oferta plena de ensino superior a distância, a ênfase da regulamentação na instância federal estava no disciplinar das condições mínimas para a oferta de EAD no ensino superior, com as garantias para a equivalência em titulação, e indicadores preliminares para se buscar uma qualidade de EAD similar à do ensino presencial. (VIANNEY, 2009, p. 121).

Outro marco que tem impulsionado a área foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), através do Decreto nº. 1.917, de 27 de maio de 1996, que delineou as competências da SEED. Esta possui como missão principal fomentar e implementar políticas de universalização e democratização da educação, através de programas de formação inicial e formação continuada na modalidade EaD, proporcionando a inclusão em todos os níveis educacionais.

A oficialização de um órgão que trata somente da EaD contribuiu bastante para a ampliação do número de novos cursos, bem como para a melhoria do padrão de qualidade do ensino oferecido pelas instituições. Para Costa (2008), o que marca a década de 90 e início do século XXI “é o envolvimento das instituições de Ensino Superior com essa nova modalidade de ensino e a ação mais efetiva do Ministério

da Educação para a implementação de políticas públicas no campo da educação a distância”. (COSTA, 2008, p. 19).

Outro fato significativo para a área foi a criação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), em 1997, vinculado ao Ministério da Educação, com o objetivo de disseminar a utilização da informação na educação básica pública. O ProInfo é um programa criado pela Portaria nº. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública de ensino fundamental e médio, é um programa que leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Atua em contrapartida com os estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2011d).

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), criado pelo SEED em 1997, foi outro programa de destaque, objetivando a formação de professores em exercício através da modalidade EaD; iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto (BRASIL, 2011g).

O Rádio Escola Brasil também teve sua parcela de contribuição na história da EaD. Sua primeira fase iniciou em 1997, voltando três anos depois com nova roupagem. A transmissão, diária, tinha foco em temas como ensino fundamental, educação infantil e promoção dos direitos da infância e da adolescência, do idoso e dos indivíduos com deficiência (BRASIL, 2011h).

A Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) é outro projeto que tem participação do Brasil, Peru e Venezuela. A participação do Brasil teve início em 1999, através da parceria entre Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica (SEB) (atualmente é a Secretaria de Educação Básica) e a SEED/MEC. O programa tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Esses conteúdos, associados ao potencial da informática às novas abordagens pedagógicas, procuram estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos (BRASIL, 2011o).

Programas como a RIVED estimularam ainda mais a pesquisa científica voltada para as novas tecnologias e produção de *softwares* educacionais, nascendo os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem. O Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, revogou o artigo 80 da LDBEN 9.394, de 1996, propiciando a criação de novas modalidades de cursos que incorporassem novos conteúdos,

práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação. Este Decreto definiu a EaD como uma modalidade de educação por autoaprendizagem, e que esta seria realizada pelo aluno a partir de estudos feitos com o apoio de recursos didáticos previamente estruturados. O Decreto foi voltado para cursos de Ensino Fundamental, Médio e Superior de graduação, bem como para a educação profissional.

Como deixou de contemplar modalidades de ensino como mestrado e doutorado foi revogado logo após pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação, caracterizando a EaD como uma modalidade educacional realizada através da mediação didático-pedagógica, utilizando-se de meios e tecnologias de informação e comunicação, para interação entre alunos e professores em tempos e lugares diferentes.

Este decreto traz informações acerca dos processos de credenciamento das instituições desejosas de atuar com a EaD, é voltado para educação de jovens e adultos, educação especial e profissional, cursos superiores e cursos de pós-graduação. Porém, de acordo com o Art. 3º quanto a organização, desenvolvimento e oferta dos cursos e programas na modalidade EaD, deve ser observado o estabelecimento na legislação e a regulamentação em vigor, para os respectivos níveis e modalidades de educação nacional.

O Ministério da Educação publicou, em 1998, a Portaria nº. 301, que orienta as instituições que desejam ofertar EaD no processo de credenciamento para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Esta portaria foi revogada e substituída em 2004 pela Portaria MEC nº. 4.361, que trata dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior, e outros processos afins, protocolados através do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC).

Estes atos editados em meados dos anos noventa refletiam o modelo e a prática educacional adotada na EaD, com o objetivo de consolidar a modalidade de ensino. Fatos mais concretos só ocorreram com mais intensidade a partir de 2004, quando começa uma busca real para regulamentação da EaD. Estas ações são reflexos de uma visão não só da necessidade de uma mão de obra profissionalizante, ou cursos profissionalizante, para o mercado de trabalho como

cursos de letramento, mas a necessidade de adultos e jovens ingressarem no ensino superior e garantirem a formação continuada.

O período também é caracterizado pela diversificação de metodologias de ensino, a grande maioria sendo adaptada às novas demandas sociais e às tecnologias que iriam surgindo, cada uma adequando sua metodologia de trabalho na EaD. Compreendemos, então, que a EaD acabou por impulsionar também uma nova forma de adaptabilidade às novas tecnologias das escolas, pois motivou o uso de recurso até então pouco utilizado, permitindo modelar a metodologia e a modalidade que conhecemos atualmente.

2.3.5 Modelando a EaD que conhecemos atualmente: século XXI

Hoje, temos um maior reconhecimento da Educação a Distância, e continuamos em plena expansão e reformulações, com a sociedade concebendo a EaD, como uma modalidade de ensino e aprendizagem. Assim, aos poucos ela vai conquistando credibilidade e a confiança das pessoas.

Além disso, no início do século XXI, várias iniciativas corroboram com estes fatos, como o surgimento da UNIREDE, um consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil. Registramos também mais incentivos para o desenvolvimento tecnológico voltado para a educação e o desenvolvimentos de ambientes virtuais, como o e-Proinfo, criado por volta de 2003, pela SEED/MEC e pelo Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) do MEC (BRASIL, 2011d) . O e-Proinfo é um ambiente virtual de ensino e aprendizagem colaborativo, que permite a administração e desenvolvimento de diversas ações, como os cursos a distância, semipresenciais, projetos de pesquisa e pós-graduação, dentre outras atividades.

Outro software que contribuiu para a disseminação da EaD foi o Portal Domínio Público, lançado pelo MEC em 2004 para fortalecer a difusão da modalidade, com um acervo de mais de 192 mil obras e um registro de 18,4 milhões de visitas. Atualmente é considerado a maior biblioteca virtual do mundo. Assim o portal propõe o compartilhamento de conhecimentos, disponibilizando através da internet textos, imagens, sons e vídeos a alunos, professores, pesquisadores e população em geral (BRASIL, 2011e).

Além disso, a SEED/MEC implantou a Revista SEEDnet, publicação por meio da qual proporciona a seus leitores algumas ferramentas de comunicação, ensaios,

entrevistas e artigos relacionados ao tema Educação a Distância. A revista surgiu com o objetivo de estreitar as relações entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a sociedade brasileira. Com estas iniciativas, a concepção de educação, tempo e espaço cada vez mais tem alterado o processo de ensino e aprendizagem. Como, um dos processos mais discutidos e estudados, hoje em dia, destacamos a utilização de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Atualmente um dos ambientes mais utilizados é o Protocolo de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC), instituído pela Portaria nº. 4.361, de 29 de dezembro de 2004, expedida pelo Ministério da Educação. De acordo com a Portaria, o SAPIEnS é um sistema informatizado que permite a inserção, acompanhamento e controle de documentos por meio da Internet, possibilitando maior interação entre as instituições de ensino e os órgãos do Ministério da Educação.

Verificamos que a partir do século XXI tem-se maior preocupação, de forma mais concreta, com a regularização da modalidade. Dessa forma, em 2001, o Conselho Nacional de Educação criou a Resolução nº. 01, de 03 de abril de 2001, que estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*, sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento prevista na legislação.

Por meio do Parecer CNE/CEB nº. 41, aprovado em 02 de dezembro de 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio. Além disso, a regulamentação da oferta das disciplinas semi-presenciais que ocorreu pelas Portarias nº. 2.253/2001, posteriormente pela Portaria nº. 4.059/2004, do Ministério da Educação, proporcionou às instituições de ensino superior do sistema federal de ensino introduzir em sua organização curricular a oferta de disciplinas semipresenciais, desde que estas não ultrapassassem 20% da carga horária total do curso. Foram criadas, assim, as bases legais para o que consideramos virtualização do ensino, e para que as instituições de ensino pudessem não só ofertar cursos na modalidade EaD, mas, inserir esta modalidade de ensino nos cursos existentes.

A partir de 2005, vivenciamos momentos fecundos na história da Educação a Distância, com a implantação de projetos concretos para disseminação desta

modalidade no país. Estas modificações, de certa forma, foram proporcionadas pelas mudanças sociais ocorridas ao longo de todo este tempo, causando o amadurecimento de ideais que vieram marcar profundamente a história da EaD. Outro fator importante nesse processo é a busca constante de sentido para a modalidade presente no campo teórico. Nos últimos anos tem crescido a preocupação com a EaD em instituições públicas, bem como as políticas educacionais por parte do Governo Federal, pois estas têm função de suma importância para o delineamento da implantação da modalidade nas IES.

Dentre os projetos citados, o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi o que teve maior impacto em todos os aspectos, seja econômico, de desenvolvimento social, e até mesmo de aceitabilidade por parte de instituições e das pessoas quanto a modalidade EaD. Ele mesclou uma modalidade que mobiliza maior número de pessoas ao ensino superior, subsidiando ainda a experiência de instituições renomadas que já atuavam presencialmente, aumentando a confiança das pessoas em relação à aceitabilidade. Por isso, vamos dedicar uma parte deste trabalho descrevendo a implantação e atuação do projeto UAB no Brasil.

A UAB é um projeto que tem mobilizado gestores e governos como um todo, envolvendo desde o município ao poder público federal e estadual, através dos consórcios que a partir de então se estabeleceram com mais frequência. A UAB proporcionou, assim, o maior acesso à modalidade de ensino, atendendo a um novo perfil de pessoas e a uma demanda necessitada de formação e de acesso ao ensino superior. De acordo com Mota (2009, p. 300-301),

A primeira ação voltada para oferta educacional prevista, no âmbito da UAB, foi a implantação de um projeto-piloto, com a criação de um curso de graduação a distância na área de Administração. O projeto foi gestado no âmbito do Fórum das Estatais, em que o Banco do Brasil se propôs realizar parceria com instituições públicas de ensino superior, abrangendo 18 estados da Federação, que já contam com infra-estrutura adequada para cursos (Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina). São 25 instituições públicas, 7 estaduais e 18 federais, com previsão de atendimento a 11 mil estudantes em todo território nacional.

Para que as instituições sejam credenciadas há todo um processo de regularização e adaptação destas e dos polos a serem implantados. Portanto discorrer sobre a regularização da EaD é de suma importância para podermos

compreender como funciona este processo e como a EaD pode de forma mais concreta se institucionalizar, esta regulamentação se dá por meio de instrumentos legais específicos, leis, decretos, resoluções e portarias, entre outros.

Desta forma temos como marco inicial o artigo 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirmando que o poder público deverá incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Este artigo foi regulamentado pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e traz uma normatização acerca do oferecimento da EaD nas instituições de forma mais completa. O Decreto descreve a modalidade EaD como uma modalidade onde há uma mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, através de recursos e meios da tecnologia de informação.

O Decreto nº. 5.622/05 foi alterado pelo Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que, além de descrever a modalidade, aborda diversos aspectos inerentes especificamente à oferta da EaD, sendo que seus capítulos II e IV referem-se, respectivamente, ao credenciamento e à autorização de instituições para oferta de EaD.

Quando tratamos de procedimentos de regulamentação e avaliação da educação superior na modalidade EaD não podemos deixar de citar a Portaria Normativa nº. 2, de 10 de janeiro de 2007, que trata dos procedimentos de regulamentação e avaliação da educação superior na modalidade EaD, e a Resolução nº. 1, do CNE/MEC, de 8 de junho de 2007, alterada pela Resolução CNE/CES nº. 5, de 25 de setembro de 2008, que estabelecem as normas para o credenciamento, em especial de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização. Quanto à descrição dos polos e instituições para credenciamento, este já foi especificado no capítulo I.

Ainda com relação aos aspectos legais da avaliação em EaD, podemos citar o Decreto nº. 5.773, de 09 de maio de 2006, que trata dos exercícios e funções de regulação, supervisão e de avaliação das instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Já os instrumentos de avaliação dos cursos foram homologados através de portarias: a Portaria nº. 1.047, de 7 de novembro de 2007, a Portaria nº. 1.050, de 7 de novembro de 2007 e a Portaria nº. 1.051, de 7 de novembro de 2007, que aprovam,

em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), dos instrumentos de avaliação para que seja realizado o credenciamento de instituições de educação superior e seus respectivos polos de apoio presencial para a modalidade de EaD.

Retornando aos projetos educacionais da EaD, desde 2005, foram implantados ainda outros projetos, como o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), criado pelo MEC via CAES e SEED. O projeto procura incentivar pesquisas e a construção de novos conhecimentos que proporcionem melhoria na qualidade educacional através das tecnologias de informação e comunicação.

Neste mesmo ano, o Governo Federal criou bolsas para professores da educação básica: o Proinfantil, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com a SEED/MEC; o Proformação, um curso na modalidade EaD, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal, projeto realizado em parceria com o Governo Federal, Coordenações da SEB a SEED, e apoio das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu); e por último temos o Pró-letramento, um programa que permite a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvido pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, ainda com a participação dos estados e municípios (BRASIL, 2011).

No ano de 2006, foi implantado o Programa Mídias na Educação, sob a coordenação da SEED/MEC, em parceria com universidades públicas. Trata-se de um programa modular, em nível de aperfeiçoamento, extensão e especialização, cujos módulos contemplam estudos sobre TV, vídeo, informática, rádio e meio impresso.

Houve também a criação, em 2007, do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), propondo ofertar educação profissional e tecnológica na modalidade EaD, procurando ampliar a democratização e o acesso a cursos técnicos de nível médio. Este foi um projeto de suma importância, pois possibilitou maior democratização de acesso ao ensino técnico público.

Neste século XXI, foram diversos os projetos voltados para a EaD, uma verdadeira revolução com relação à aplicabilidade da modalidade, com o

lançamento de projetos e programas voltados para o uso e desenvolvimento das tecnologias no ambiente escolar, favorecendo assim um maior reconhecimento e acessibilidade a essa modalidade de ensino. Iniciativas como o Programa Banda Larga nas Escolas, criado em abril de 2008, visando conectar todas as escolas públicas à Internet, rede mundial de computadores, não está em meio aos voltados para EaD, porém, possui larga contribuição ao proporcionar acesso à informatização, hoje principal meio de veiculação da modalidade, às pessoas logo nas séries iniciais.

Outra iniciativa é o Portal do Professor, lançado em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, que tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. Este é um espaço público e pode ser acessado por todos os interessados; um meio para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio, e que facilita e dinamiza o trabalho dos docentes, (BRASIL, 2011m).

Assim, diversas outras iniciativas do Ministério da Educação contribuíram para maior difusão da EaD, projetos como o Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar. O Banco Internacional de Objetos Educacionais, um portal para assessorar o professor. O programa Um Computador por Aluno (Prouca), criado em 2010 com a edição do Decreto nº. 7.243, de 26 de julho de 2010, um programa pelo qual estados, municípios e o Distrito Federal podem adquirir computadores portáteis para uso das suas redes públicas de educação básica.

Todas essas iniciativas evidenciam a maior característica dos dias atuais no que diz respeito a EaD, que é a colaboração entre os agentes. Apesar de a maioria dos países procurar adotar instituições voltadas exclusivamente para a EaD, no Brasil, o maior projeto de difusão foi realizado procurando implantar a EaD dentro das instituições de ensino superior que já atuavam de forma credenciada com o ensino presencial. Ou seja, nestas IES houve uma reorganização da estrutura, revendo-se aspectos administrativos, técnicos e acadêmicos, apropriando-os para a EaD.

2.4 Contextualizando a Educação a Distância no Estado do Piauí

A constituição histórica da Educação a Distância no Estado do Piauí, por existirem poucas produções bibliográficas na área, está baseada, essencialmente, em relatos, documentos, anais, atas, relatórios, minutas e decretos, mas, principalmente, na participação dos pesquisadores que estão inseridos nessa luta, imbuídos no propósito de implantação desta modalidade. Dessa forma, procuramos neste item realizar um resgate das experiências vividas pelos pesquisadores, resgatando os que ainda estão inseridos no processo, participando de forma ativa da construção destas memórias. É importante lembrar que, nos diversos projetos citados acima, de forma direta ou indireta, o Estado do Piauí foi contemplado.

Verificamos que o Piauí veio a introduzir-se na modalidade de Educação a Distância, de forma plena, através do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). No entanto, anterior ao Programa ocorreram outras práticas isoladas, com destaque para o Projeto Minerva e o Movimento de Educação de Base (MEB) descritos a seguir.

Em 21 de março de 1961, foi expedido o Decreto nº. 50.370 dispondo sobre um programa de educação de base e adotando medidas necessárias à sua execução, através de escolas radiofônicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Assim foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), através de convênio entre o Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Agricultura, Ministério da Saúde e Comissão do Vale do São Francisco, além da colaboração financeira de outros setores da administração pública federal, dentro de suas possibilidades técnico-administrativas. Posteriormente, o MEB foi considerado como órgão de colaboração do MEC. Sua criação foi prestigiada pela presidência da República e sua execução apoiada por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários.

O MEB surgiu em um período de ebulição cultural e política no qual emergiam os movimentos educacionais, nas décadas de 50 e 60 do século passado. Foi fundado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Governo Federal entrou apenas como financiador. Devido a onda de movimentos, ao longo dos primeiros anos os objetivos iniciais do MEB foram sendo modificados por seus agentes. Assim, “de uma finalidade básica alfabetizadora passou-se para uma educação que incentivava a consciência crítica e a politização, a valorização da

cultura popular, a autonomia das comunidades, a organização e a animação popular”. (SOUSA, 1999, p 23). No período da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, onde correu perseguição política a alguns programas educacionais, o MEB resistiu por estar ligado à CNBB.

O MEB ainda contou com o apoio de instituições internacionais da Alemanha, Inglaterra, Suíça, Estados Unidos da América do Norte (EUA), Argentina, Canadá, Irlanda dentre outros, trocando informações, visando o intercâmbio e atualização da prática educativa. Salientamos que a fundação do MEB no Piauí deu-se oficialmente no ano de 1962, após seus primeiros passos, com a montagem de uma emissora de rádio voltada especificamente para a educação, a Rádio Pioneira de Teresina. Assim, de acordo com as palavras do Padre Isidoro Pires de Sousa, no discurso inaugural do programa MEB, observa-se a relevância ao pioneirismo do programa para a educação do estado. Porém, devido a algumas dificuldades de acesso ao rádio, inicialmente, algumas regiões não tiveram acesso ao programa. (SOUSA, 1999).

Em 1978, o MEB atingiu cerca de 5 municípios da grande Teresina e 49 comunidades, com 14.500 ouvintes. No caso de Floriano atingiu 6 municípios e 37 comunidades, e possuía uma estimativa de 8.000 ouvintes (BRASIL/MEB, 1978). Mostrando que é um projeto que mobiliza ações sociais para a alfabetização de jovens a adultos e de educação de base, dessa forma possuía a finalidade de trazer cultura à população da zona rural, bem como orientação religiosa, assim,

[...] pode-se dizer que o MEB nasceu menos da necessidade de alfabetizar, e mais da necessidade de aculturar a população infensas à alfabetização, isto é, que ainda não haviam encontrado na alfabetização o valor instrumental que possuía. (MEB, 1980, p. 21).

Dessa forma, esse movimento, com o passar do tempo, cobriu todo o território brasileiro, em 1978 já estava presente na maior parte dos estados, como mostra a figura 07.

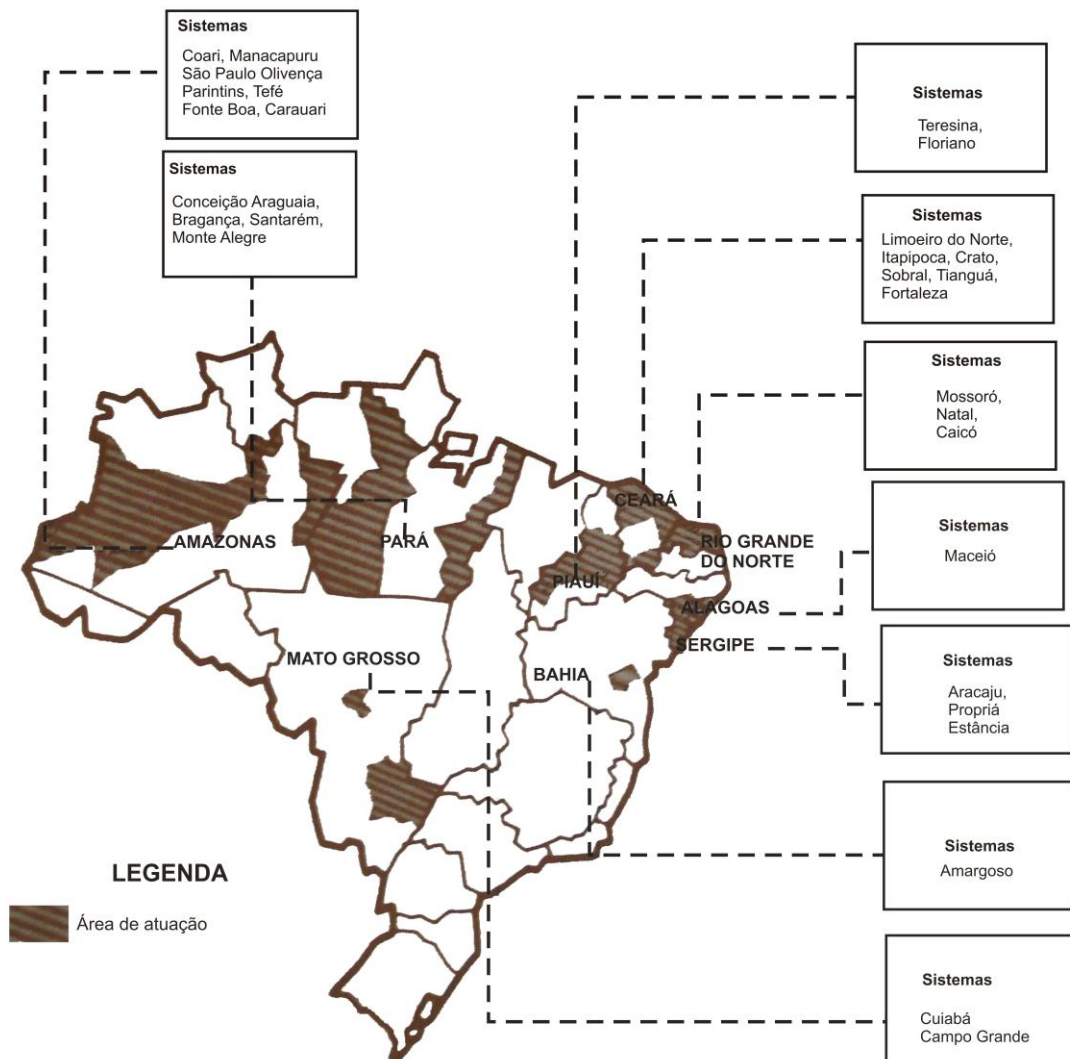


Figura 07: Área de atuação do MEB no Brasil em 1977.

Fonte: MEB (1978).

Estes fatos demonstram a abrangência do que o MEB incluía desde a educação para saúde a técnicas para o trabalho. O serviço radiofônico foi um meio eficiente para difusão do programa, por conseguir penetrar nas mais distantes regiões, e contou com horário cedido por várias emissoras.

Na Figura 08, o mapa situa geograficamente a área de atuação do MEB na região Nordeste.

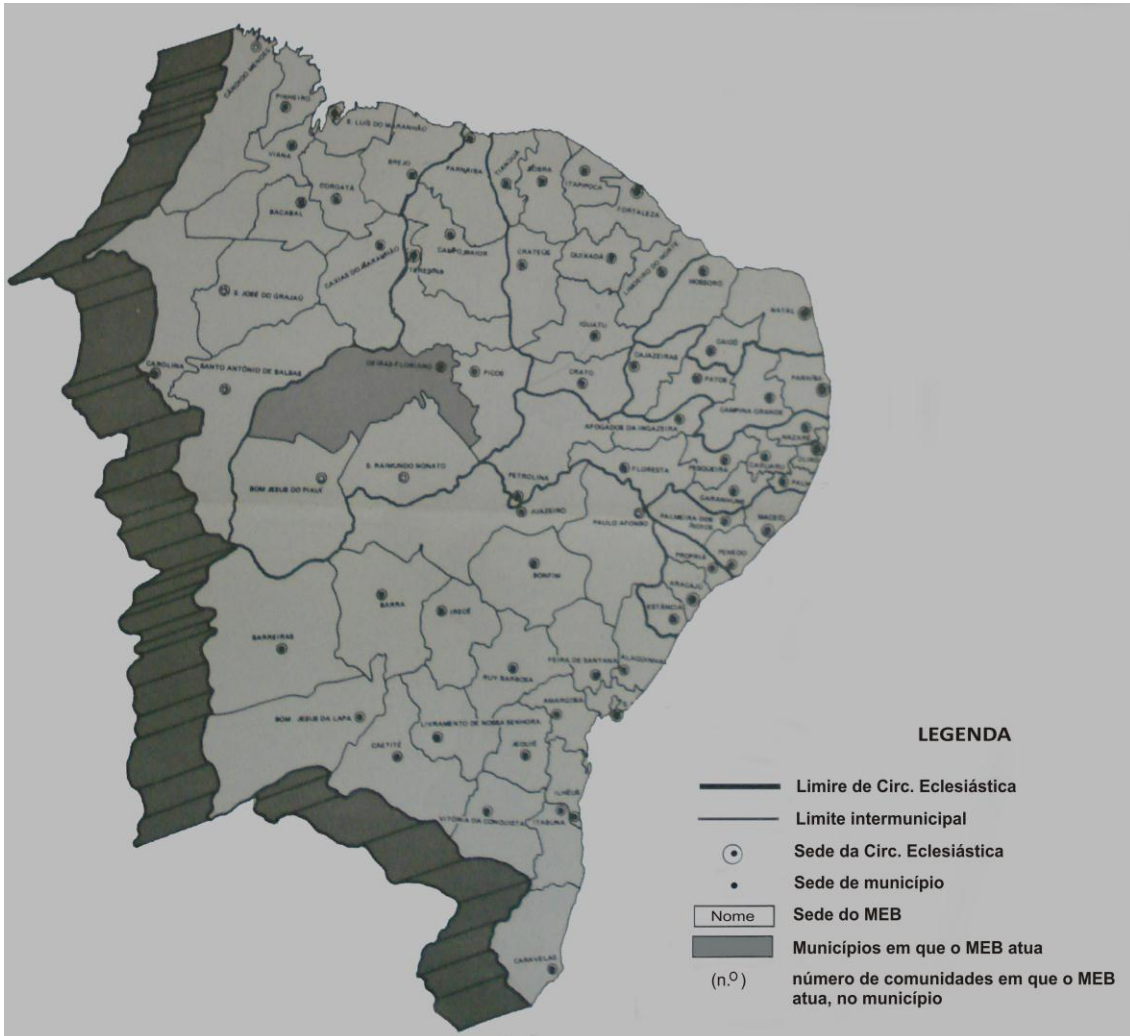


Figura 08: MEB Floriano e MEB Teresina.

Fonte: Adaptado de MEB, 1980.

No Estado do Piauí, em 1980, recebeu o apoio da Rádio Pioneira de Teresina e da Rádio Difusora de Floriano, cujo programa denominava-se “Encontro com você”, e abordava assuntos comunitários, clube de mães e clube de pais. Em Floriano os programas eram “Mensagem para a vida”, “Aprenda em sua casa” e, “MEB, Cultura e Alegria”, disponibilizando cursos voltados para a evangelização, supletivo de 1º grau e noções de horticultura, bem como grupos de jovens, mães, casais e esporte, agricultura e conhecimentos gerais (MEB, 1980). O relacionamento e apoio maior no Estado do Piauí deu-se através da Igreja Católica e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).



Foto 10: Curso de Evangelização em Teresina - PI.

Fonte: MEB, 1978.

Atualmente, a equipe e a coordenação pedagógica responsáveis pelo planejamento, controle administrativo e avaliação de resultados das ações são monitoradas a partir da Equipe Nacional que fica localizada em Brasília. O programa faz uso das novas tecnologias, como a Internet.

O Projeto Minerva, criado em 1970, foi um programa de radiodifusão educativa e funcionou por força de convênio entre a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV (ABERT) e o Ministério da Educação, em que todas as TVs e Rádios colocavam no ar programas de cunho educativos produzidos pelo MEC. Assim,

Quanto à produção, desde os tempos do histórico Projeto Minerva (anos 70), seguidos pelos da Portaria nº 568/70 (MEC/Ministério das Comunicações), existiram vários casos de emissoras de rádio e de TV que encaminhavam pedido de autorização ao MEC para produzirem os programas que veiculavam no horário obrigatório. Eram programas de boa qualidade e de interesse da comunidade local, que, por exemplo, as Rádio Guaíba (RS), Nacional (RJ), Difusora, Brasil Central e Pousada do Rio Quente (GO) produziram. (BLOIS, 1996, p. 45).

Dessa forma, o Projeto Minerva foi se instituindo nos estados brasileiros e tinha o rádio como principal ferramenta de transmissão do conhecimento, visando atender o ensino de 1º e 2º grau. O projeto oferecia ensino supletivo para

adolescentes e adultos e orientação profissional, além de uma programação cultural de interesse geral. (BIANCO, 2009). Ainda de acordo com a autora, o projeto visava

[...] coordenar transmissões de programas educativos e culturais por todas as emissoras de rádio do País. Ele nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura (SER-MEC). O nome Minerva é uma homenagem à deusa grega da sabedoria. (PRADO, 2005, p.49).

Verificamos que, de forma geral, de outubro de 1970 até meados de 1971, o projeto atendeu cerca de 174.246 alunos, sendo que destes apenas 61.866 conseguiram concluir o curso. Para a realidade da época entendemos que atingiu uma quantidade bastante significativa da população. Para Bianco (2009, p. 59),

A produção das aulas radiofônicas para os cursos madureza ginasial, capacitação ao ginasial e primário dinâmico era regionalizada, ficava a cargo das fundações Padre Anchieta (SP) e Padre Landell de Moura (Feplam-RS). No entanto, a regionalização, que poderia ter sido marca de sucesso, não obteve êxito porque ficou concentrada no eixo sul-sudeste. Com tais características, o Projeto Minerva não respondia a diversidade cultural (costumes, sotaques, modo de vida) nem as necessidades e interesses de cada região do país.

O projeto veio com a proposta de procurar solucionar os problemas educacionais existentes, assim, com a implantação através do rádio, procurou atingir um grande número de pessoas, e assim suprir o acesso à educação em locais onde a quantidade de professores e escolas era pequena. “O Projeto fundamentou-se no Código Brasileiro de Telecomunicações e foi destinado ao aluno com idade superior a 16 anos e nível de escolaridade correspondente à quarta série do 1º grau”. (PRADO, 2005). Podemos afirmar que naquela época foi uma das primeiras iniciativas para implantar a EaD no Estado do Piauí.

2.4.1 EaD na UFPI: um recente despertar

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), foi instituída nos termos da Lei nº. 5.528, de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 01 de março de 1971, na cidade de Teresina. Desde então a instituição vem crescendo em número seja com relação aos cursos na modalidade presencial, seja nos cursos na modalidade a distância. Da mesma forma aumentou sua presença no Piauí, com a implantação de cinco *campis*,

o campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina; campus Ministro Reis Veloso, em Parnaíba; campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos; campus Dr. Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano e campus Prof^a Cinobelina Elvas, em Bom Jesus e em mais de 30 polos distribuídos nos municípios piauienses.

A UFPI despertou, recentemente, para a implantação de programas que atuam com a modalidade de Educação a Distância. Desde 1999 dispõe de serviços informatizados, que segundo Macêdo (2005), essa utilização das tecnologias vem aumentando desde a criação do Laboratório de Ensino a Distância (LED). Assim, vem acontecendo maior expansão quanto ao sistema de implantação e utilização de informática. O LED foi implantado em 1998 como uma das primeiras tentativas de inserção da EaD no âmbito de atuação da UFPI. Entretanto, a falta de uma política própria para esse tipo de educação, aliada à falta de recursos, impediu maior expansão da EaD na instituição.

Universidade Aberta do Piauí: sistema de difusão da EaD

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância gratuita e de qualidade, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. É um programa do MEC, gerido pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), e pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED).

O Sistema UAB é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Através de Chamada Pública pelo Edital nº. 1, em 20 de dezembro de 2005, do Ministério da Educação, a UFPI iniciou sua preparação para em 2007 oferecer 8 cursos de graduação. A experiência inicial veio através de consórcio firmado entre UFPI e Banco do Brasil, em um Curso de

Administração - o Projeto Piloto, que serviu de modelo para os cursos que vieram e os que ainda virão. Em 2008, este consórcio subsidiou outros feitos com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Prefeituras Municipais e Estaduais, Governo do Estado e o Instituto Federal Tecnológico (IFPI).

Assim, a UFPI participou da implantação do Projeto Piloto da UAB, através da Portaria nº. 867, de 07 de abril de 2006, em conformidade com os convênios firmados com o Governo Estadual do Piauí e as prefeituras municipais. O Bacharelado em Administração (projeto piloto) começou no segundo semestre de 2006. Logo em 2007, aconteceu a segunda etapa do programa UAB na UFPI, com a oferta de 2.350 vagas em oito polos de apoio presencial. Desde então é formado o conjunto de cursos oferecidos pelo Sistema UAB na UFPI, como cursos de bacharelado, licenciaturas, extensão, formação continuada, especializações e mestrado. Com a UAB, a UFPI é colocada na rota das instituições que oferecem cursos superiores na modalidade EaD. Nestes cursos a mediação acontece através de ambientes virtuais, e material didático, seja impresso ou multimidiático.

Atualmente, de acordo com o site do sistema, a UAB conta com cerca de 588 polos de apoio presencial, 92 instituições e 978 cursos distribuídos em todo o território brasileiro. E pretende, até 2013, ampliar sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras e atender cerca de 800 mil alunos/ano. Dos cursos que citamos, a UFPI conta ao todo com 21 cursos e mais de sete mil alunos na modalidade EaD.

Esses dados estão distribuídos, como mostra a Figura 2 (p. 33), em 30 polos de apoio presencial, que são: Água Branca, Alegrete do Piauí, Buriti dos Lopes, Canto do Buriti, Castelo do Piauí, Elesbão Veloso, Esperantina, Floriano, Gilbués, Inhumas, Piracuruca, São João do Piauí, Simões, Simplício Mendes, Uruçuí, Avelino Lopes, Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Jaicós, Luzilândia, Marcos Parente, Monsenhor Gil, Oeiras, Picos, Pio IX, Piripiri, Redenção do Gurgueia, União e Valença do Piauí.

O Bacharelado em Administração (projeto piloto) foi um dos primeiros projetos da UAB no ano de 2006. Ele iniciou em todo o Brasil com a participação de aproximadamente 25 universidades, com cerca de 10.000 estudantes em diversos estados. A UFPI, uma das universidades a concretizar esta adesão, ofertou em 2007, 500 vagas, voltadas aos funcionários das próprias instituições, UFPI e Banco

do Brasil, e ao público em geral. Foram ofertadas vagas em oito cidades no Estado do Piauí: Parnaíba, Piripiri, Esperantina, Picos, Floriano, Bom Jesus, São Raimundo Nonato e Teresina.

Este Bacharelado possuía como objetivo principal capacitar um profissional que possa atuar num mercado multicultural e multidisciplinar, aplicando conceitos, técnicas e métodos de uma maneira integrada e focalizada. O Projeto Piloto teve duração de quatro anos e meio divididos em nove módulos. Sua carga horária total era de três mil horas/aula, sendo que 64% na modalidade EaD e 26% presencialmente, além do estágio supervisionado com 10% da carga horária, respectivamente (UFPI, 2006b).



Foto 11: Turma de Teresina, formada pelo Projeto Piloto em 2010.
Fonte: Home Page da UAPI, 2011.

O curso foi recentemente reconhecido pela Portaria nº. 77, de 20 de outubro de 2010 do MEC. Iniciando a formatura (Figura 11), de seus alunos ainda neste mesmo ano, as primeiras turmas graduadas pela UAPI pertencem aos polos de apoio presenciais das cidades de Bom Jesus, Picos, Floriano e Teresina; os alunos dos demais polos foram formados no ano de 2011. Ao todo são 210 profissionais formados pelo consórcio.

Mais projetos que fazem parte da UAB no Piauí

No ano de 2005, foi implementado uma versão piloto do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, na modalidade EaD, para 1.200 multiplicadores e tutores em todos os estados brasileiros. Um ano depois estava sendo disponibilizada a versão on-line do Ciclo Básico, com certificação em extensão, para dez mil profissionais de Educação Básica do sistema público em todo o País. Neste mesmo ano de 2006, o Estado do Piauí, através da UFPI e consorciadas na EaD iniciaram o programa.

Mídias na Educação é um programa que busca proporcionar formação continuada para o uso pedagógico e tecnológico de diversas mídias de educação, como a TV e vídeo, informática, rádio e impresso. Possui como público alvo os professores da educação básica. Atua sob três níveis, ou ciclos de estudos, iniciando com o básico, em nível de extensão, com 120 horas, após o intermediário, em nível de aperfeiçoamento, com 180 horas, e por último o avançado, em nível de especialização com 360 horas.

No ano de 2007, tivemos a realização do ciclo básico, em 2008 o nível intermediário, e em 2009 iniciou o processo de implantação e seleção para o curso de Especialização em Mídias na Educação, que só teve início de forma concreta em 2010, oferecendo 140 vagas. O curso foi aprovado pela Resolução CEPEX nº. 117, de 15 de junho de 2009, a ser realizado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI em parceria com o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipal de Educação (UNDIME-PI). Teve como público alvo professores da Educação Básica da rede estadual e municipal de ensino do Piauí, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional, com graduação em licenciatura plena em qualquer área e, preferencialmente, que tinham cursado os ciclos básico e intermediário do Programa Mídias na Educação.

O Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFPI foi institucionalizado através da Resolução nº. 196/2006, – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI, e está em fase de avaliação no MEC. O CEAD/UFPI atua em nível de pró-reitoria, sua estrutura é composta de coordenações, já descritas anteriormente. Assim, o CEAD/UFPI, juntamente com suas consorciadas e

a UAB, vem oferecendo cursos na modalidade a distância. O Centro possui como objetivo geral criar condições de infraestrutura, de pessoal técnico e docentes especializados para apoiar, estruturar, e coordenar as atividades de ensino, pesquisa e extensão na modalidade de Educação a Distância no âmbito do Estado do Piauí e da UFPI. (UFPI, 2005).

O CEAD oferece com o apoio do sistema UAB, os seguintes cursos: Bacharelado em Administração e Sistemas de Informação, e as Licenciatura em Biologia, Filosofia, Física, Química, Matemática e Pedagogia, além de outros cursos especificados no quadro 01 (p. 31-32), melhores descritos nos próximos parágrafos.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) fundado em 2008. Faz parte também dos cursos oferecidos pelo CEAD/UFPI e UAB, buscando qualificar gestores das escolas da educação básica da rede pública de ensino, a partir da oferta de cursos de formação na modalidade EaD. É um programa realizado em parceria com as instituições de ensino superior e o MEC, possui como objetivo proporcionar a formação em nível de especialização (*lato sensu*) a gestores da educação básica, contribuindo assim para a qualificação numa perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade. O curso foi implementado em etapas, a primeira deu-se em meados de 2007/2009 e a segunda iniciou por volta de 2010. Inicialmente foi aplicado apenas nos estados de Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins.

O Bacharelado em Administração Pública na modalidade EaD teve início de forma definitiva em janeiro de 2010, e faz parte do programa de cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Foram ofertadas 440 vagas, distribuídas nos polos de Água Branca, Floriano, Picos, Bom Jesus e Simplício Mendes. Ofereceu 220 vagas, das quais 154 são destinadas à demanda interna (servidores da Assembleia Legislativa do Piauí - ALEPI) e 66 à demanda externa (público em geral), através do Edital nº. 22/2009-UFPI.

Este bacharelado tem duração de no mínimo oito e máximo de doze semestres para integralização. O objetivo principal do curso é formar profissionais com amplo conhecimento de Administração Pública, capazes de atuarem no âmbito federal, estadual e municipal, administrando com competência as organizações

governamentais e não-governamentais, de modo pró-ativo, democrático e ético, tendo em vista a transformação e o desenvolvimento da sociedade e do país.

Em maio do ano de 2010, o CEAD/UFPI ofereceu os cursos de especialização em: Gestão Pública, Gestão em Saúde e Gestão Municipal, todos na modalidade EaD. Os cursos têm por objetivo a qualificação de pessoal de nível superior, visando ao exercício de atividades gerenciais. Estes cursos foram desenvolvidos em parceria com a CAPES, SEED/MEC, Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Ministério da Educação e Ministério da Saúde, e fazem parte também do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), programa responsável por cursos ofertados em nível de graduação e de pós-graduação *lato sensu*.

As especializações destinam-se a portadores de diploma de curso superior que exercem atividades em órgão públicos ou do terceiro setor, e ainda aos que tenham aspirações ao exercício de função pública, tornando-se uma grande oportunidade de profissionalização. Os polos contemplados foram os de Água Branca, Floriano, Picos, Simplício Mendes e Bom Jesus. A seleção dos alunos aconteceu através do Edital nº. 01/2009 do Processo Seletivo de alunos para os Cursos de Especialização do PNAP.

Os Cursos de Gestão Pública e Gestão em Saúde possuem 225 alunos cada, o de Gestão Municipal tem 270 alunos, totalizando 720 participantes. Estas especializações tem duração de quinze meses, incluindo cumprimento de créditos e elaboração de monografia, sua estrutura curricular é composta por um conjunto de disciplinas, abrangendo as três áreas de concentração, cada uma possui cerca de 420 horas, iniciando com um módulo básico, sobre os fundamentos da administração pública, e depois os módulos específicos que trazem informações inerentes a cada área.

Em setembro de 2010, teve início outro projeto do CEAD/UFPI, o curso de extensão em Gênero e Diversidade na Escola, que é uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e do Conselho Britânico, realizado em parceria com o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), Secretaria de

Educação e Cultura do Estado do Piauí e as Secretarias Municipais de Educação. O projeto foi implantado nos polos de União, Piracuruca, Floriano, Esperantina e Água Branca, com cerca de 250 alunos. É interessante frisar que em todos estes municípios já existiam cursos pela UAB na modalidade a distância, assim, já eram subsidiados de toda uma infraestrutura necessária à modalidade.

O curso indicado no parágrafo anterior procurou formar profissionais da educação pública municipal e estadual, de 5ª a 8ª séries, com competências e capacidades técnicas e humanas voltadas para articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional. O objetivo principal era formar educadores da rede pública de educação básica, com relação aos temas gênero, orientação sexual e relação étnico-racial, visando provê-los/as de ferramentas para que reflitam de forma crítica sobre a prática pedagógica individual e coletiva e assim possam combater toda forma de discriminação no ambiente escolar, preparando esses profissionais para atuarem junto à comunidade multicultural e multidisciplinarmente, (UFPI, 2009c).

Já o curso de extensão Educação para as Relações Étnico-Raciais faz parte do mesmo programa de implantação do curso de extensão em Gênero e Diversidade na Escola. Estes iniciaram em 2010, terminaram no início de 2011 e já iniciou a segunda etapa do programa. O curso Relações Étnico-Raciais objetivou capacitar os professores e gestores voltados para a educação do Sistema de Educação Básica Piauiense, e atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O público alvo esteve composto de gestores e potencialmente por professores do Ensino Fundamental, com carga horária total de 180 horas/aulas, desenvolvido nos polos de Buriti dos Lopes, Canto do Buriti, Esperantina, Inhumas e Picos. (UFPI, 2009d)

Outro destaque foi o “Projeto Um Computador por Aluno” (PROUCA), iniciando em 2010, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a UFPI. As propostas do PROUCA iniciaram em 2005, quando, em janeiro deste ano, foi apresentado ao governo brasileiro no Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça. Logo após, em junho, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil conversar com o presidente, apresentando a ideia com mais

detalhes. O presidente da República aceitou a proposta e logo formou uma equipe responsável pela avaliação, planejamento e implantação do projeto. Somente em 2006, após várias reuniões, a Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação (FacIT) chamou mais três instituições para integrar o grupo e realizar estudos sobre o projeto. As instituições participantes foram o Centro de Pesquisa Renato Archer (CenPRA); Fundação Centro de Referência em Tecnologias Inovadoras (CERTI) e o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI). (BRASIL, 2011n)

Iniciado em 2007, na fase pré-piloto, o PROUCA foi aplicado em escolas de São Paulo, Porto Alegre, Palmas, Piraí, Rio de Janeiro, e Brasília. Somente em 2010, iniciou a fase piloto, considerada sua segunda fase. Esta segunda etapa abrangeu cerca de 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais, distribuídas em todas as unidades da federação e selecionadas mediante critérios acordados com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a Undime, a SEED/MEC e a presidência da República. Assim, as instituições contempladas receberam não só os *laptops*, mas acesso à Internet, bem como capacitação para gestores e corpo docente da instituição no que concerne ao uso das tecnologias.

Porém, as escolas contempladas necessitam preencher alguns pré-requisitos, como possuir energia elétrica para carregamento dos *laptops* e armários para armazenamento dos equipamentos, preferencialmente escolas próximas aos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) dos municípios, Instituições de Educação Superior Públicas ou Escolas Técnicas Federais. Apenas na segunda fase piloto o estado do Piauí veio a ser contemplado a partir do terceiro lote, ficando com 10 escolas beneficiadas, uma faixa de 220 professores e aproximadamente 3.669 alunos.

A implantação do PROUCA no Piauí possibilitou um grande avanço para a inclusão digital e democratização da informação no estado. Pois é um projeto que possibilita aos alunos ter acesso a rede de informações e atividades realizadas na modalidade EaD no ambiente escolar e na sala de aula. O PROUCA tem como objetivo principal ser um projeto educacional, utilizando tecnologia, inclusão e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil (BRASIL, 2011n).

As unidades escolares beneficiadas em cada município são: no município de Floriano foi contemplada a Escola Raimundinha Carvalho, na zona urbana, com 27 professores e 376 alunos; em Joaquim Pires, a Unidade Escolar José Mendes Vasconcelos, na zona urbana, com 16 professores e 456 alunos; em Oeiras, a Unidade Escolar Armando Burlamaque, zona urbana, com 42 professores e 475 alunos; Parnaíba, a Escola Professor José Rodrigues e Silva, na zona urbana, com 15 professores e 366 alunos; no município de União foi contemplada a Unidade Escolar Benedito Moura, na zona urbana, com 23 professoras e 311 alunos; em Piri-piri, a Escola Maria de Lourdes Assunção, na zona urbana, com 22 professores e 449 alunos; São João do Piauí, a Unidade Escolar Areolino de Abreu, na zona urbana, com 47 professores e 480 alunos; em Teresina, a Escola Maria de Jesus Almeida da Cunha, zona urbana, com 11 professores e 287 alunos, e em Nazária, a Escola Hilton Leite de Carvalho, na zona rural, com 17 professores e 469 alunos. (BRASIL, 2011n).

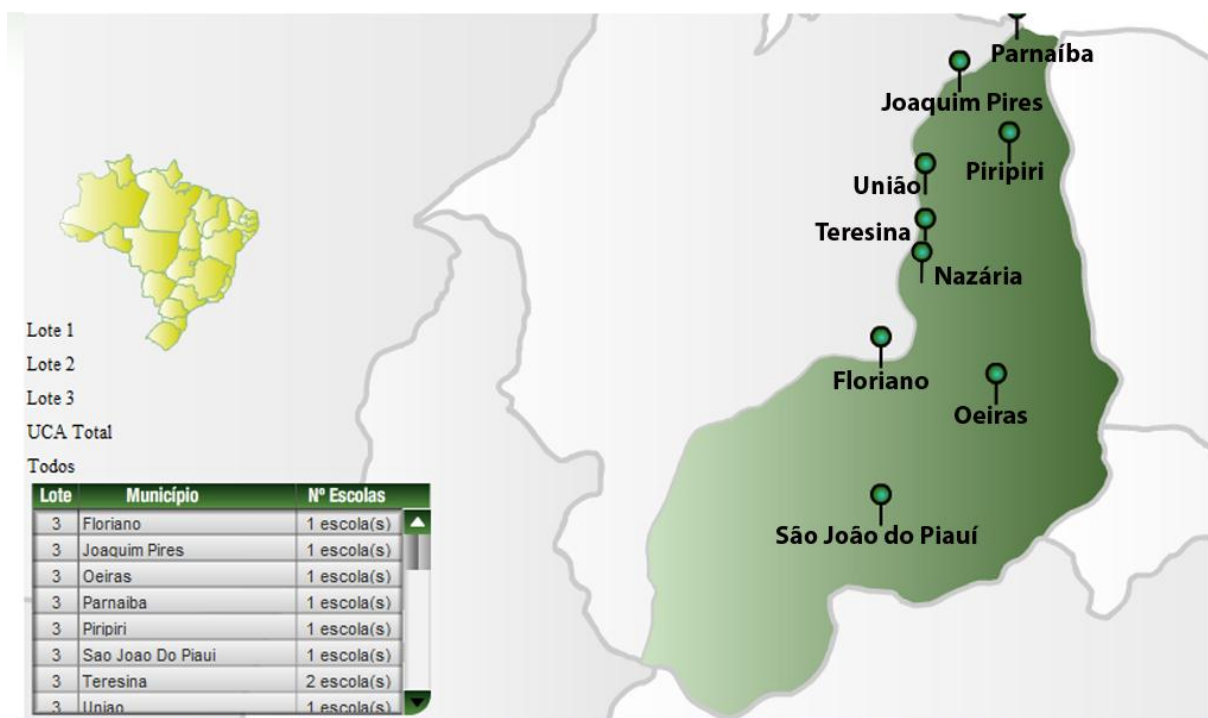


Figura 09: Polos de apoio presencial do PROUCA

Fonte: adaptado do site <http://www.uca.gov.br>. Acesso em 05 de fev. de 2011.

No final de 2010 e início do ano de 2011, tivemos um marco na EaD da UFPI, com a conclusão da primeira turma de graduação na modalidade a distância, como mostramos anteriormente. Assim, neste mesmo período, aconteceu a implantação de projetos como a Plataforma Paulo Freire, que vamos descrever mais a frente e o

primeiro mestrado oferecido na modalidade EaD pela instituição, no caso o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), que é um programa de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade semipresencial com oferta em nível nacional. Forma ofertadas 40 vagas à sociedade, para aprimoramento da formação profissional dos professores da educação básica, especialmente os que estão lotados em escolas públicas. O programa é realizado na UFPI com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e da UAB.

A Plataforma Paulo Freire do Ministério da Educação é outra iniciativa que contribuiu para o crescimento da EaD no Piauí. Trata-se de uma ferramenta onde permite aos professores realizarem inscrições nos cursos ofertados, bem como, na plataforma Freire constitui toda a interatividade destes cursos. O programa oferece cursos de formação inicial, que são os cursos de graduação para professores que ainda não possuem ou desejam fazer outro curso equivalente à área em que atuam, e cursos de formação continuada, para professores que já possuem graduação e querem complementar a formação com cursos de aperfeiçoamento, especialização ou extensão.

Como mostram os dados anteriores, a UFPI e o estado do Piauí vêm crescendo bastante quando se trata de implantação de cursos na modalidade EaD, desde a implantação da UAB em 2005. É importante frisarmos que relatamos apenas alguns dados da UFPI, procurando mostrar os projetos e sua descrição. Estes cursos e projetos implantados proporcionam uma descentralização do ensino no estado, fazendo com que instituições e profissionais dos grandes centros cheguem até os municípios mais distantes, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem mais longínquo e voltado para a realidade dos alunos e das pessoas que não podem fazer um curso presencialmente nos grandes centros.

2.5 Prospecções e perspectivas futuras: a EaD nos dias atuais

No período de 1990 a 2011, a EaD continuou seu processo de expansão, estando cada vez mais presente em municípios e estados brasileiros. Cresceu também o apoio à constituição de projetos voltados para o ensino de graduação e de pós-graduação, de extensão e inclusão social, dentre outros projetos. É importante verificarmos que quase todos os projetos do ano de 2005 e 2010 fazem uso de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e da Internet como ferramenta

principal de transmissão do conhecimento, sem, contudo, descartarem ferramentas como o texto impresso e a produção de vídeosaula ou teleaulas.

Se as mudanças continuarem no ritmo atual, o futuro reserva às escolas meios e metodologias educacionais surpreendentes, desde salas interativas inteiramente virtuais, com a utilização de ambientes em 3D (três dimensões), até a utilização de sistemas de TV digital. Nesse contexto surgiram conceitos diversos para tentar explicar esta onda de mudanças da EaD, como exemplos temos o conceito de *e-learning*, adotado em muitas instituições, ou o *móBILE learning*, ou *m-learning*, que significa a aprendizagem em movimento, pouco adotado no Brasil, ainda pela falta de acesso popular à Internet móvel. Para Bulcão (2009, p. 85),

A definição adotada pelo MOBILearn é de que o *mobile learning* ocorre quando um ou mais aprendizes são imóveis, mas podem também ter acesso a equipamentos fixos no ambiente de aprendizagem. A aprendizagem móvel está imbricada com outras atividades cotidianas, e os aprendizes podem aproveitar quando necessário do acesso das tecnologias portáteis para suprir suas necessidades de aprendizagem.

Apesar do alto custo para o acesso, desde 2010 existe um considerável número de pessoas que o adotam. Como podemos observar até em aspectos, com maior desenvolvimento tecnológico e cultural a EaD está influenciando, pois com o *m-learning* muitos usuários dantes alheios a estas transformações já estão começando a adquirir planos e acessórios que possibilitem o acesso à Internet móvel.

Guimarães e Brennand (2007) chamam atenção para o fato de que a EaD não vem apenas com o objetivo de suprir a necessidade do ingresso de pessoas no ensino, mas de manutenção destas nas escolas, possibilitando a construção mais concreta de cursos de formação continuada e proporcionando a pessoas que dantes não poderiam continuar seus estudos, a realização de um curso de forma que possam aprofundar cada vez mais seus conhecimentos.

Além de iniciativas públicas e programas do governo, há também a influência da iniciativa privada em todo este histórico. Cada vez mais, pelas facilidades e amplitude de alunado, as instituições privadas vêm investindo nesta modalidade de ensino. Isso, de certa forma prejudica a imagem da EaD, por ter se tornado em muitas IES apenas motivo de lucro, ao tempo em que torna esta modalidade de

ensino cada vez mais conhecida no cenário brasileiro. Sobre a UAB/EaD Ramos e Medeiros (2009, p.42) afirmam que no Brasil,

[...] decorrentes dos programas ministeriais e do investimento da iniciativa privada no setor educacional, várias formas de configurar a produção e a oferta de cursos de ensino superior têm surgido, para além do programa UAB. Para ilustrar podemos citar na esfera pública o exemplo do Consórcio do curso de Administração da UAB, projeto Piloto. Na esfera privada, seguindo as leis do mercado global, também aparecem parcerias entre instituições educacionais e outras empresas denominadas de Agentes Educacionais ou Unidade Pedagógicas que representam os tentáculos da instituição-mãe (sentido de provedora do conjunto de materiais didáticos e acadêmicos, detentora do corpo docente, etc.) nos Estado e municípios.

Dessa forma, cresce cada vez mais o número de cursos ofertados na modalidade EaD, assim como instituições credenciadas para tal. Para Zanatta (2008, p.34-35),

[...] em 1997, o Brasil tinha apenas um curso de licenciatura, aprovado pelo MEC. Já, em 1998, oito foram as solicitações para credenciamento de cursos. Em 1999, mais catorze cursos foram solicitados. E, até janeiro de 2002, já haviam 67 solicitações que correspondiam ao total de 75 cursos de graduação.

Verificando dados estatísticos do Anuário Estatístico de Educação a Distância (AbraEAD), nos anos de 2005 a 2008, constatamos os diferentes níveis da EaD e seu crescimento no Brasil. Assim,

O mais novo Anuário Estatístico de Educação a Distância, levantamento realizado anualmente com o apoio da Associação Brasileira de Educação a Distância - Abed, o Ministério da Educação e o Instituto Monitor, mostra que quase três milhões de brasileiros já estão engajados em uma forma ou outra de aprendizagem a distância. O Tele curso+10 (atendendo a 500.000 alunos por ano por meio de televisão em circuito aberto e material impresso), e quase duzentas “universidade corporativas” oferecem cursos via web para aproximadamente um milhão e meio de executivos, funcionários, fornecedores e clientes. Mais de 250 cursos a distância, de graduação e pós-graduação, já são autorizados pelo MEC para funcionar, e já iniciou a muito esperada Universidade Aberta do Brasil. (LITTO, 2009, p. 159).

A Universidade Aberta do Brasil tem contribuído para o crescimento extraordinário do número de pessoas com acesso à educação através da EaD. Apesar disso “o Brasil foi o último país com população acima de cem milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta”. (LITTO, 2009, p 15). Porém, o programa quanto implantado foi difundido em quase todas as regiões brasileiras. De

acordo com o AbraEAD de 2008, um dado de destaque evidenciado foi o grande crescimento de cursos de graduação, que superou os cursos de pós-graduação. Assim, os cursos de graduação parecem começar a se destacar, tanto por iniciativa das instituições quanto pela liberação de credenciamentos por parte do MEC.

Verificando estes dados percebemos que a EaD cresceu bastante após sua promulgação e após sua legislação, refletindo a aplicação e ampliação de um dos maiores programas, a UAB. Também se verifica um maior amparo na Lei que a regulamenta, mostrando que assim há maior confiança de seus usuários.

CAPITULO III

SABERES DOCENTES INERENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo refletimos sobre os saberes docentes mobilizados pelo professor autor da EaD, no contexto de sua prática pedagógica. Inicialmente, conceituamos e classificamos o saber docente, para em seguida caracterizarmos a prática pedagógica do professor enquanto produtor de conhecimento, professor autor e enquanto professor no ambiente virtual Moodle, professor de disciplina.

3.1 Reflexões acerca dos saberes da docência

Para refletirmos sobre qualquer habilidade do professor no processo educacional e de ensino na modalidade EaD é importante, antes, compreendermos acerca dos saberes docentes. Neste sentido iniciamos com uma análise dos saberes mobilizados na modalidade EaD, vamos ressaltar o contexto da educação, tendo-a como uma prática social que atua e interage com outras práticas. Somente com a construção de todo o cenário e descrição dos saberes e práticas podemos compreender a constituição da aprendizagem na EaD e possibilitar a construção significativa do conhecimento.

Dessa forma, é necessário compreender todo o contexto envolvido e mobilizado nesse processo, para que se possa construir e significar uma nova prática pedagógica, da mesma forma que compreender as novas competências surgidas em um novo ambiente de atuação, a EaD. Para Brito (2007, p.52), “[...] os saberes docentes avultam como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia a dia da trajetória profissional”.

Nas últimas décadas tem acontecido mudanças sobre o significado dos saberes docentes e sobre a prática pedagógica. Estas alterações foram impulsionadas pelas reformas educacionais e pelo intenso desenvolvimento do conhecimento e dos novos campos educativos. Para Brito (2007), houve uma resignificação dos saberes, essencialmente os da formação docente, em uma perspectiva de articular os saberes à prática-reflexiva e aos saberes da experiência, indicando que a prática “[...] deve ser tomada como referência na formação docente,

considerando que essa prática encerra para além da dimensão instrumental”. (BRITO, 2007, p. 53).

Como a educação é um dos meios de mudança social, cada vez mais pesquisas são voltadas para seus diversos campos e para construção e formação do homem. O foco do sistema educacional voltou-se mais para o professor e para o aluno, assim, “o professor é apresentado como sujeito chave para o sucesso ou o fracasso dos processos educacionais”. (TERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 144).

Os estudos e as pesquisas acerca dos saberes docentes não são algo recente, surgem,

[...] em âmbito internacional, pesquisas de estudiosos tanto nos Estados Unidos quanto da França e Canadá, nas décadas de 1980 e 1990. Este tema emerge com o movimento de profissionalização do ensino, da formação do professor e das preocupações com as questões do repertório de conhecimentos do professor. (SOARES, 2008, p.17).

Borges (2004, p.15) corrobora com o autor acima ao afirmar que,

O interesse recente sobre o tema dos saberes dos docentes no âmbito das reformas brasileiras, contudo, insere-se em um contexto maior, no qual, há mais ou menos duas décadas, ele vem sendo tratado. Estando na base das reformas, já implementadas em muitos países, na América do Norte e na Europa, a preocupação com os saberes dos professores vem ocupando um lugar central nas pesquisas sobre o ensino e constituindo um vasto e rico campo de estudo.

Dentro destes aspectos, a crítica à racionalidade técnica, que serviu de referência à educação e socialização dos profissionais e professores durante parte do século XX, tem gerando uma série de estudos que procuram superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico – científico e a prática na sala de aula. (MONTEIRO, 2001, p129). Nesse contexto,

O paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os(as) professores(as) de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o (a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos. No contexto atual os debates sobre formação docente indicam a configuração de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais. (BRITO, 2007, p. 48).

Essa perspectiva vem sendo superada, assim, “a racionalidade instrumental e técnica que caracterizou a modernidade se transforma, cedendo novos espaços

para a razão comunicativa na leitura real. Emerge a era da complexidade e suas exigências para a compreensão do mundo” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 144). Nesse contexto encontramos o movimento para as reformas educacionais proporcionadas pelas mudanças de comportamento e alterações sociais, mudanças que acabam privilegiando o comportamento e a prática do professor.

Assim, os profissionais devem se preocupar em formular suas competências, habilidades e saberes a partir da aplicação da teoria e da técnica, não deixar esgotar o conhecimento teórico, mas que seja capaz de, refletindo acerca dos seus saberes, construir sua competência, superando o modelo da racionalidade técnica. Dai emerge,

[...] a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais. (MONTEIRO, 2001, p. 123).

Todas essas mudanças no meio escolar e o advento das novas tecnologias vêm atingindo o docente em diversos âmbitos, seja na sua prática pedagógica, seja na maneira de refletir sobre o saber e o saber fazer. Assim, uma das grandes questões levantadas é a formação do docente no contexto atual, esta formação representa um grande desafio, principalmente no sentido de formar um docente reflexivo e preparado para as mudanças.

Pesquisas como esta, que aborda a formação e atuação docente estão marcadas por enfoques que privilegiam os saberes, as práticas, as competências e habilidades do professor. Isso acontece devido ao professor construir e reconstruir suas competências e habilidades conforme a necessidade nas atividades profissionais, portanto, ele está em constante processo de formação. Sobre a formação do professor de EaD, trataremos mais a frente, agora vamos descrever alguns saberes docentes.

Compreendemos que o professor está inserido em um meio cheio de interações, e a partir deste meio aplica os saberes mais adversos, assim, “no bojo destes estudos foi criada a categoria ‘saber docente’, que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e a profissão”. (MONTEIRO, 2001, p. 130).

Neste item procuramos mostrar reflexões elencadas por autores como Borges (2004), Brito (2005, 2006, 2007), Freire (1992, 1996, 2000), Monteiro (2001), Pimenta (2002), Tardif (2008) dentre outros que discutem o saber docente e sua interferência na prática pedagógica e na formulação das competências e das habilidades do docente. Estes procuram caracterizar saber docente, seus tipos e diferenças, assim como sua relação com o professor. De forma mais geral, procuram explicar e mostrar-nos a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes, destacando sua importância dentro da prática e da formação.

No estudo verificamos os saberes docentes por meio da constituição e da formação do perfil do professor, da sua história tanto individual como coletiva, verificando o meio no qual este está inserido, passando a considerar os saberes realmente mobilizados através da sua prática, mostrando que a constituição dos saberes docentes efetiva-se através de um processo reflexivo na e sobre a prática. Para Nunes (2001, p. 30), “essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares”.

De acordo com Brito (2005, p. 47), a prática docente “não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao espaço profissional”, dessa forma os docentes são sujeitos de seu próprio conhecimento.

Entendemos por saberes docentes aqueles inerentes à prática pedagógica, os desenvolvidos na atuação e formação do professor e que são embasados nas mais diversas atividades. Para Sacristán (1999, p.78),

Uma acepção clássica e muito divulgada de ensino consiste em entendê-lo como um *ofício* que se apóia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no “saber-fazer” dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e colectiva, que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. Esta concepção remete para a idéia que os professores são “artesãos”, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade.

Perrenoud (1997) defende que os saberes não são mobilizados nem assimilados sozinhos, estes necessitam de uma transposição didática. Dessa forma

a escola “submete os saberes e, de maneira global, as práticas e as culturas, a um conjunto de transformações para os tornar ensináveis” (p. 25). Para o autor os saberes distingue-se em três fases que são: a) os doutos ou sociais ao saber ensinar, que são de forma mais geral, inerentes a cultura extra-escolar formal; b) os saberes ensinar aos saberes ensinados, que são os do currículo formal ao real, e; c) os saberes ensinados aos saberes adquiridos, que é do currículo real à aprendizagem efetivada pelo aluno.

Para dar início ao processo de discussão acerca dos saberes docentes, Perrenoud (1997, p. 44) destaca a necessidade do professor de refletir no próprio momento da ação, e sobre a sua prática, esta reflexão das memórias educativas é muito importante, pois “o fluxo dos acontecimentos vividos, muitas vezes com uma *forte implicação*, não pode ser simplesmente esquecido sem que antes se proceda a um trabalho de compreensão e de reinterpretação”.

Através da reflexão sobre a prática é que se verifica o processo de compreensão e reinterpretação dos saberes, pois os saberes na ação não são selecionados nem organizados sistematicamente, este vão surgindo necessários à atuação docente. Logo,

Não há então a inserção de cada saber (conhecimento, opinião, comportamento, atitude ...) em conjunto com pretensão de coerência, organizado em uma lógica estruturadora própria ao tema ou em uma lógica progressiva de apresentação. Pode-se dizer que os saberes mediatizados aparecem de modo assistemático e/ou através de uma serialidade - substituição de um tema por outro, segundo uma lógica do formato mais que da progressão. (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 99).

Assim, entendemos que os saberes docentes, como o saber de alguma coisa, são conhecimentos assimilados e construídos ao longo de determinada experiência. Para Nunes (2001), o saber docente é resultado de uma produção social, fruto das interações linguísticas inseridas em diversificados contextos, como o contexto histórico, social, cultural, pedagógico, e porque não de modalidade de ensino, todos estes são importantes para a prática pedagógica do professor, são condições necessárias para ele exercer sua profissão.

Autores como Pimenta (1999), Freire (1996) Perrenoud (1997), Tardif (2008) procuram esclarecer e expor os tipos de conhecimentos e saberes profissionais que um professor deveria ter. Porém, todos que citamos concordam no fato de que os professores necessitam de conhecimentos polivalentes que estejam inseridos nos

diversos âmbitos das vivências docentes, como veremos a seguir. Para Nunes (2001), os saberes são construídos à medida que o docente articula o conhecimento, tanto teórico quanto acadêmico, sua cultura escolar e social e a reflexão acerca de sua prática pedagógica.

Neste sentido, Freire (1996) expõe alguns saberes necessários à prática educativa, o primeiro é que, “não há docência sem discência”, ou seja, o saber da pura experiência feito. Neste primeiro saber, Freire destaca que ensinar inexiste sem aprender, e é neste processo de aprendizagem e troca de informações que descobrimos que é possível ensinar. O autor ainda afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23).

O segundo saber de Freire (1996, p. 47) é “[...] ensinar não é transferir conhecimento”, “[...] mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). O autor ainda defende que é preciso insistir neste saber, pois, “[...] não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

E por último, o saber “[...] ensinar é uma especificidade humana”, quando Freire chama a atenção para o fato de desunir o conteúdo da formação humana, pois,

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. (1996, p.11).

Neste sentido, Freire aborda essa concepção como uma intervenção no meio educacional, e, através dessa intervenção, ou prática, o professor vai formando e definindo seu perfil profissional, assim como seus saberes. Ainda para o autor,

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos

história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos. (FREIRE, 2000, p.40).

Como pessoas reflexivas e ativas de nossa ação, a prática pedagógica dos professores também deve proporcionar esta reflexividade aos alunos, através deste saber o professor contextualiza sua prática docente, pois, ainda de acordo com o autor, a verdadeira reflexão crítica origina-se na práxis, e “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 22).

Os saberes categorizados por Freire (1996) nos remetem para este processo de prática docente e interação com o meio no qual o indivíduo está inserido. Uma das características abordadas pelo autor é quanto ao aspecto de que ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (p. 38).

Pimenta (1999) classifica os saberes da formação dos professores como: saberes pedagógicos, que são inerentes ao relacionamento professor-aluno, sua motivação e as técnicas de ensinar, ou seja, o que é necessário para ensinar; os saberes do conhecimento, que envolvem a revisão do papel escolar na transferência dos conhecimentos e suas especialidades, são os saberes da disciplina curricular; e o saber da experiência, que é o saber que busca sua base na experiência, na pesquisa, assim, este saber torna o professor habilitado para o meio educacional, é um saber produzido na prática através de um processo de reflexão e troca de informação. Com relação a estes saberes, a autora lembra da importância de superar a fragmentação entre os diferentes saberes, tendo a prática como objeto principal.

Pimenta (1999), a exemplo de autores como Freire (1996) e Tardif (2008), ressalta que:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (p. 20).

Para elaborar os saberes inerentes à prática docente atual, Pimenta (1999, p.25) baseia-se em Houssaye (1995) e afirma que “os saberes pedagógicos devem ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além

dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”. Para a autora o retorno de uma pedagogia autêntica ocorrerá a partir do momento em que as ciências da educação passarem a reinventar os saberes docentes a partir da prática social da educação, pois,

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam, nas ciências da educação como estatuto frágil [...]. (PIMENTA, 1999. p. 26-27).

Pimenta (1999) destaca ainda a importância da mobilização dos saberes docentes para a construção da identidade profissional do professor. Pois, através destes três saberes identificados pela autora é que o docente formula suas habilidades e competências da prática.

Numa outra perspectiva, Tardif (2008) vai bem mais fundo quando se trata dos saberes da docência. O autor afirma que estes saberes não se reduzem à função do conhecimento já constituído, mas que o docente, através de sua prática, integra diferentes saberes, e estes através das diferentes relações possibilitam a construção de novos conhecimentos. Esclarece ainda que o saber docente é um saber plural, este é formado pelo amálgama de saberes vindos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor classifica os saberes em: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos. Para o autor, esses saberes são:

[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. (TARDIF, 2008, p. 36-37).

Já os saberes disciplinares, emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento tais como Matemática, História, Literatura, são os saberes transmitidos nos cursos e departamentos universitários, como disciplinas. Os saberes curriculares são os que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e

métodos, apresentam-se concretamente em forma de programas escolares. (TARDIF, 2008).

E, por último, temos os saberes experienciais, estes correspondem a saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio, são os saberes do exercício da profissão docente incorporando-se à experiência sob forma de habilidades e conhecimentos, sob a forma de saber-fazer e de saber-ser, os saberes práticos.

Os saberes experienciais são os saberes atualizados, necessários no âmbito da prática do professor, diferentemente dos “saberes disciplinares e dos saberes curriculares que os professores possuem e transmitem, não são o saber dos professores nem o saber docente”. (TARDIF, 2008, p.40).

Tardif (2008) considera o professor como sujeito ativo de sua própria prática, pois a aborda e organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Para o autor, as competências do professor e seus saberes não podem ser vistos como realidades subjetivas, pois estes são socialmente construídos.

De acordo com o verificado, um dos saberes mais citados entre os autores é o saber da experiência, pois estes “[...] têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (52). Em outras palavras,

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídos na prática e na experiência. (TARDIF, 2008, p. 54).

É através dos saberes experiências que o professor entra em contato com os outros saberes, pois o saber docente é sempre o saber de alguém sobre alguma coisa ou trabalho, sua mobilização possibilita a construção de suas habilidades e de suas competências profissionais, o saber é a experiência do professor e sua relação com o meio, com o ambiente escolar com os alunos e no caso da EaD com o ambiente virtual. Para Brito (2006, p. 47),

O saber da prática ou conhecimento profissional (saber experiencial), diz respeito ao como fazer (entendendo que o “fazer” está permeado por diferentes variáveis sociais econômicas, afetivas, culturais, éticas, entre outras), e sua construção resulta da conjunção de saberes da formação com os lugares da experiência, bem como dos intercâmbios entre os diferentes atores da prática pedagógica. Essa consideração remete à ideia de que os saberes resultantes dos processos formativos são importantes, mas, por si só, não são suficientes para dar conta da complexidade do trabalho docente.

Por isso o saber docente é essencialmente heterogêneo, pois a prática docente também é heterogênea por estar inserida em um contexto multicultural. “Essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza do saber presente; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação”. (TARDIF, 2008, p.54).

Assim, a prática pedagógica é entendida como um espaço de aplicação dos saberes docentes, já que estes são elementos constitutivos da prática docente, porém, ela não está embasada apenas nos saberes, mas no compromisso do professor, na ética moral e na responsabilidade deste para com a aprendizagem do aluno. Portanto, este não deve ser uma profissão puramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem somente conhecimentos acadêmicos. (PERRENOUD, 2002).

É o que Guimarães (2004, p. 56) chama de “prática formativa”, que consiste na caracterização do perfil formativo que veicula a identidade profissional e os saberes profissionais utilizados. Para o autor, “práticas formativas, numa concepção bem imediata, são as maneiras como o currículo do curso de licenciatura é desenvolvido”.

Assim, o conhecimento profissional e o seu desenvolvimento estão fundamentos também na ação docente, na prática formativa do professor, conhecimento que estão a cada momento adaptando-se às novas realidades encontradas. Dessa forma, no processo de profissionalização docente,

O conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. Esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos(as) professores(as), na relação teoria/prática. Considerar, pois, o conhecimento profissional docente reconhecendo sua especificidade, torna-se vital no processo de profissionalização docente. (BRITO, 2007, p. 51-52).

Nessa mesma perspectiva, Neder (2009a) aborda a necessidade da construção do conhecimento através dos saberes. Para a autora, os conhecimentos estão alinhados a uma concepção política e teórico-metodológicas, “temos também aquela relativa aos conhecimentos incorporados pelos professores em seus processos de vida e de trabalho, ligados à experiência vivida no cotidiano escolar, concebido como lugar de construção do saber docente.” (p.43). A autora compreende que “[...] a questão que deve orientar o processo de formação dos professores é a articulação entre a teoria e a prática educacional, entre a formação geral e a formação pedagógica, entre conteúdos e métodos (p.43)”. Para Lopes (2010, p. 285),

A rede de saberes que circulam a tecnologia e suas implicações, portanto, não restringem a formação institucional, mas precisa, sim, ser implementada e garantida por ela. Saberes que poderão tanto ser reforçados através do seu uso recorrente quanto ampliados e reorganizados, adaptando-se a interpretação e a solução de vicissitudes lançadas pela inserção da tecnologia na escola e na prática educativa do professor.

Dessa forma Neder (2009a) chama a atenção para o fato de que através da experiência do professor há a produção de conhecimento, porém, esta ação só é possível se a prática docente for desenvolvida de forma que possibilite uma postura crítica do docente e do professor acerca de suas próprias experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas. “Isso quer dizer que a teoria é indispensável enquanto alicerce para as análises e posturas frente à ação” (p. 43). Uma forma de se chegar a este ponto é desenvolver reflexão acerca de sua própria prática pedagógica, refletir sobre o conteúdo trabalhado com os alunos, considerando como meio social, economia, cultura dentre outros inerentes à sua atuação.

Das discussões anteriores abstraímos que é impossível estudar o saber docente desvinculado das interações estabelecidas pelo professor enquanto professor que ensina e professor que aprende. Pois, “[...] o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade de trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um longo processo que é a socialização profissional”. (BORGES, 2004, p. 29).

Dessa forma, verificamos que uma das bases dos estudos acerca dos saberes e da prática pedagógica do professor está elencada a partir de estudos também voltados para a constituição da identidade do professor para os saberes da

prática. Aliás, para se elencar e relacionar os saberes decentes é necessário a constituição de sua prática e de seu perfil profissional enquanto professor.

Os autores anteriormente citados também concordam com outro aspecto bastante destacado por Tardif (2008), de que os saberes são plurais e heterogêneos compostos, e adquiridos na interação, mobilizados não só no processo de ensino e aprendizagem, mas no processo profissional, adaptando-o, transformando-o a partir de sua experiência de trabalho.

Compreendemos, a partir das citações anteriores, que essa pluralidade de saberes explicita a realidade vivenciada dos professores e que esta é oriunda do meio cotidiano. A partir de então podemos verificar que é importante analisar não só o desenvolvimento profissional do docente, mas também seu desenvolvimento enquanto pessoa, enfatizando que o saber não é constituído apenas da prática docente, nem dos conhecimentos assimilados na formação, mas do conjunto e contexto vivenciado por este professor. Observamos que estes estudos procuram, de certa forma, mudar o proposto pela racionalidade técnica. Monteiro (2001, p. 131) aborda que,

É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão.

No item a seguir discorreremos sobre como acontece a prática pedagógica do professor autor, sujeitos deste estudo, para compreendermos como estes saberes acima relatados são aplicados e mobilizados no verdadeiro ambiente de trabalho do professor, até porque a docência e a prática pedagógica do docente são compreendidas como um espaço de construção, reconstrução e aplicação dos saberes.

3.1.1 Saberes necessários à prática do professor na EaD

No ato de lecionar, independente da modalidade de ensino, o professor acaba mobilizando os saberes como descrito anteriormente. Porém, na prática do professor que atua na EaD, este defronta-se com uma nova realidade ainda pouco revelada pelas instituições escolares de formação docente. Para Carvalho (2006), a prática é

um meio que tanto liberta quanto aprisiona o indivíduo, é uma ação exercida sobre a natureza.

Se a educação evoluiu, como mostramos no capítulo anterior, todo o seu contexto histórico vem imbuído de novos significados e novas ferramentas, conseqüentemente, a profissão docente seguirá o mesmo caminho de evolução. Porém, infelizmente, o sistema escolar de formação de professores vem se adequando de forma muito lenta a esses novos meios, como na EaD, e a nova era necessita de um novo profissional de educação. (PERRENOUD, 2002).

Dessa forma, Perrenoud evidencia que a instituição educativa e a profissão de professores desenvolvem-se em um contexto marcado pela evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas organizacionais da convivência sócio-familiar, condicionando a escola a refletir acerca dessas mudanças e conflitos, em função do “[...] incremento acelerado da sociedade em uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte”. (2002, p. 9).

Dessa forma, o professor precisa, acima de tudo, aprender a aprender, aprender a ser e conviver em um ambiente virtual. Para se aprender a aprender é necessário deixar de ver o conhecimento como algo estático e imutável, e passar a compreendê-lo como um contínuo processo de mudanças e adaptações. Da mesma forma, parar de pensar separadamente os conceitos de sujeito, objeto e processo, pois estes são indissociáveis na construção do conhecimento. Esta concepção é mais um desafio para a mudança de paradigma e de concepção do professor. Assim,

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. (PASSOS, 2004, p. 80).

Mudança e adaptação são ação de ordem no ambiente educacional da EaD, pois a maioria dos professores não teve os saberes da sua formação profissionais bem delineados para a EaD, ficando para aprender na prática. Perante esta exposição, cabe uma pergunta feita por Perrenoud (2002) quando trata das tantas

dificuldades do docente para assumir sua profissionalização, questionando: Quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?.

O autor complementa dizendo que para ser um bom profissional é necessário autonomia para tomar decisões acerca dos problemas profissionais inerentes a sua prática. E acima de tudo conhecer a realidade na qual está inserido seu aluno. Assim, o professor deve procurar articular os saberes já assimilados com sua prática docente, procurando interiorizar a partir da ação docente as experiências cotidianas, tornando a prática o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis. (GHEDIN, 2005).

A prática de ensino não consiste em um ato estático, é um processo complexo que sofre influências dos mais diversos aspectos como o social, cultural econômico, ético, político dentre outros. Estas características adicionam ao trabalho docente um grau de complexidade ainda maior, essencialmente quando se trata de uma modalidade de ensino na qual o contato com estas informações é ainda menor, como na EaD. Esta situação serve para nos mostrar que os saberes dos docentes não são estáveis, nem sistemáticos ou automatizados a determinadas situações, e sim são saberes heterogêneos adaptáveis a diversas situações. (PASSOS, 2004).

A prática na EaD exige saberes que extrapolam o processo didático com o qual alunos e professores estão habituados no ensino presencial. Assim, a modalidade EaD se constitui como um espaço no qual se exige uma nova postura didática do professor. Por isso, independente da modalidade é importante que este seja tido como um produtor de conhecimentos, adotando uma postura crítica acerca de suas próprias experiências. O professor, refletindo sobre sua própria prática pedagógica, sobre as maneiras de como trabalhar, transforma sua postura frente ao sistema fundamental, para chegar à produção de um saber fundamentado na sua experiência enquanto docente.

Este ato torna o professor não apenas um transmissor de conhecimento, mas uma pessoa que, mobilizando saberes, produz conhecimentos, que, dessa forma, deixaram de ser produzidos apenas por especialistas específicos. Porém, os professores neste ato de formulação de estratégias e conhecimento, quando não obtiveram uma formação adequada, falta-lhes os saberes curriculares, dessa forma,

[...] não podendo contar com um conjunto de saberes estáveis, instrumentais que lhes auxiliem no desenvolvimento de sua prática, que envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, os(as) professores(as) apoiam-se em suas experiências pessoais e profissionais, nas suas crenças e valores, criam, improvisam e constróem saberes no enfrentamento de situações que exigem decisões e encaminhamentos únicos. (PASSOS, 2004, p. 79).

Percebemos que a prática docente do professor é caracterizada por uma pluralidade de saberes. Nossa ação docente acaba sendo o reflexo daquilo que somos confundindo-se com o nosso ser. De certa forma, o professor é um ser pensante crítico, com responsabilidades e deveres sociais, imbuído de um determinado meio social, cheio de responsabilidades. Ser professor e estar em sala de aula é uma profissão que não se pode improvisar. É nesse contexto que

Os saberes pedagógicos adquirem dinamicidade se mobilizados a partir das situações concretas de ensino, podendo melhor contribuir para o avanço da ação docente, do que quando utilizados de forma descontextualizada e auto suficiente. Dessa forma são considerados inadequados currículos cuja formação pauta-se numa metodologia meramente expositiva em que o professor é simples ouvinte de supostas abordagens teórico-metodológicas capazes de solucionar os problemas de ensino-aprendizagem. (PASSOS, 2004, p. 89).

O que se espera essencialmente dos professores enquanto produtores de livros didáticos e professores de disciplina, é que estes, através de seus discursos, possam proporcionar ao aluno a reflexividade, provocando o pensar, investigar e principalmente compreender o significado do momento da aprendizagem, principalmente que este leitor ou aluno seja capaz de converter esta aprendizagem em significado, ação e práxis, permitindo assim o diálogo entre seus agentes, autor e leitor ou aluno. Pois,

A prática pedagógica reflexiva, pelo seu alto grau de consciência reflexiva, ou pelo alto nível de *consciência da práxis*, caracteriza-se por ser uma opção madura e consciente do indivíduo que quer e que se interessa pelo conhecimento como uma das formas de apropriar-se dos objetos do mundo e compreendê-los situados no mundo, á luz as reflexão-ação-reflexão coletiva, reiterada e constante". (CARVALHO, 2006, p. 14).

Para que isso aconteça é necessário que o autor fundamente seus escritos em leitura, análise e interpretação, colocando o aluno como protagonista de sua

aprendizagem, um protagonista em ação e não meramente um expectador e reprodutor do produto repassado.

3.2 A prática pedagógica do professor na EaD

Para verificarmos a prática necessária ao professor, precisamos inicialmente compreender o contexto da prática pedagógica. Assim, inicialmente é importante entendermos que a prática pedagógica é um processo social, é o cotidiano do professor que está em constante construção. Souza e Santiago (2009, p.74) lembram que a prática pedagógica é uma teoria em ação, esta porém só pode ser executada por meio de mediações entre seus sujeitos. Assim, “para caracterizar a práxis pedagógica, enquanto ação coletiva intencional, é necessário ‘um sujeito coletivo consciente das suas intervenções no processo social’”. Os autores ainda denominam os sujeitos como: “sujeito educador (prática docente). sujeito educando (prática discente). sujeito gestor (prática gestora) (*sic*)” (p. 60). Estes sujeitos destacados por Souza e Santiago (2009), em suas relações, são sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos e do conhecimento.

Com relação ao abordado, Perrenoud (1993) ressalta três conceitos relacionados à prática pedagógica, o primeiro é a rotina e improvisação regulada, refere-se ao fato de o docente já estar quase automatizado, em sua prática, acreditando que já domina quase todo o conteúdo; o segundo é a transposição da didática entre a epistemologia e a bricolagem, estes são referentes aos saberes que o docente deve dominar, ressignificando-os para que se tornem ensináveis em sua prática; o terceiro e último é quanto ao tratamento das diferenças entre a indiferença e a diferenciação, é relativo à existência de alunos com características distintas, tornando importante o enxergar do docente para a individualidade discente.

Assim, para compreendemos a prática pedagógica é necessário considerá-la como parte de um processo social, esta é a atividade rotineira que é desenvolvida no ambiente escolar. Sacristán (1999, p.66) defende que a “prática é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam; esta apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos”. Ainda de acordo com o autor, o ensino é uma prática social, não apenas por se realizar através da interação entre

seus agentes, professores e alunos, mas, porque estes atores da prática refletem a cultura e o contexto social no qual estão inseridos.

Para melhor compreendermos a prática do professor na EaD, essencialmente o professor autor, temos que compreender qual a sua atuação nos cursos. Dentre os diversos perfis de professores inseridos na EaD estão o professor autor, o professor de disciplina, o professor tutor, o professor online etc. É importante lembrar que neste estudo estamos trabalhando com o docente assumindo dois perfis na EaD, que é o ato de produzir os livros didáticos, intitulado de “professor autor”, e o ato de aplicá-los no ambiente virtual, que é o “professor de disciplina” .

Em algumas instituições, como é o caso da UFPI, muitos dos professores autores são os mesmos professores de disciplina, tornando a atividade mais prática para a coordenação do curso, pois o professor autor que elaborou o livro detém maior conhecimento acerca de metodologias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem através da interação entre o aluno e o livro.

Porém, esse trabalho do professor não é nada fácil, pois o ato de aplicar um livro, mesmo de outro autor, já é algo que requer certa maestria do docente, imaginem aplicar o livro de sua própria autoria, e em sala de aula (virtual). Esta é uma tarefa que requer do professor além de desenvoltura com o uso das tecnologias, também novas habilidades e conhecimento de suas práticas docentes.

Na comunicação com o aluno, a maioria dos professores autores lida com a linguagem (escrita), tanto no texto quanto no ambiente virtual, e esta linguagem é a responsável pela interatividade com o aluno. A comunicação exercida por ele se dá por meio de uma linguagem orientadora e reguladora, “[...] que atua tanto sobre o que o autor/professor ensina e na forma como o faz como também sobre a aprendizagem do leitor/aluno e na forma como realiza”. (FIORENTINI, 2003, p. 15).

A linguagem adotada é o elo entre o aluno e o professor, por isso torna-se de suma importância sua adequação, tanto quando este assume seu perfil de autor quanto quando assume papel de professor de disciplina. A linguagem um dos aspectos base para que ocorra a interatividade. Ainda sobre a utilização da linguagem abordaremos um pouco mais à frente.

Outro aspecto importante a ser verificado na prática pedagógica do professor na EaD é a contextualização de seu ensino, tanto a prática quanto o livro didático devem reconhecer os diversos ambientes e contextos nos quais o aluno está

inserido, e este deve receber tanto as orientações virtuais quanto o livro em consonância com sua realidade social. Esta característica é um aspecto interessante da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que disponibiliza recursos financeiros para a produção desses fascículos pelos próprios professores, para que o problema de distorção da realidade do cursista, tão comum nas aplicações de livros já prontos, seja sanado. Assim,

As concepções pedagógicas que permeiam os projetos pedagógicos de EAD devem considerar que sua clientela é composta de educandos adultos, com experiência de vida, turmas heterogêneas e utilização de recursos tecnológicos diversos. O uso de diferentes meios tecnológicos deve ser previsto no projeto pedagógico, desde que tratados de maneira integrada, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem, considerando sua disponibilidade para o público-alvo, de forma a não excluir aqueles que não tem possibilidade de acesso a um determinado tipo de recurso tecnológico. (CARDOSO, 2008, p.74).

Esses aspectos de distorção da realidade do aluno tratados por Cardoso (2008) são importantes no planejamento político-pedagógico de um curso na EaD, e influenciam de forma direta na prática do professor, para que não exclua determinados alunos inseridos em contexto no qual o acesso à informação e a alguns recursos seja mais difícil. As metodologias adotadas nas transposições das aulas devem ser pautadas nesses diversos perfis de alunos, pois na EaD o professor não possui apenas um aluno, são os alunos, e de localidades mais diversificadas possíveis.

Assim, a adaptabilidade do professor quanto a singularidade dos alunos de EaD é necessária e dolorosa, pois este possui sua prática pedagógica enraizada no ensino presencial, tornando necessário que na prática o professor assimile estes novos perfis de docente, por isso, a ação do professor e seus conhecimentos devem pautar-se em uma prática educativa alicerçada na bidirecionalidade, na participação livre e plural dos agentes, que promova a interatividade. Aliás, a interatividade é um dos principais aspectos quando se trata da atuação do professor autor e, essencialmente, do professor de disciplina. Corroboramos com Neder (2005, p.186) quando este afirma que,

Na comunicação interativa compreende-se o caráter ativo e participativo do sujeito (receptor) na ação comunicativa, o que modifica sensivelmente o papel e função do sujeito (emissor). Além disso, a mensagem (texto) passa

a ser também compreendida como uma unidade de significação que só se instaura quando da interação entre autor (emissor) e leitor (receptor).

A interatividade entre leitor e receptor, professor e aluno, possibilita a co-autoria e a construção colaborativa do conhecimento de ambos, permitindo a produção de sentidos da aprendizagem, pois ambos, professor e aluno, são responsáveis pela construção do conhecimento e do significado da aprendizagem de forma mútua. Assim, conceber a educação a partir da interatividade “[...] é repensá-la de forma redimensionada, dinâmica, processual” (NEDER, 2005, p. 189).

Neste ponto é interessante ressaltarmos uma questão já discutida por Pimenta e Anastasiou (2005), quando falam da docência no ensino superior. Para as autoras, a prática pedagógica do professor autor não se trata de uma prática pedagógica qualquer, trata-se da prática pedagógica de um professor no ensino superior; trata-se da formação de profissionais de forma mais direta. Nessa perspectiva,

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 103).

E quando se trata de um curso de formação de outros professores, como o que está em análise, a discussão traz à tona outras questões da prática docente, como o professor diante de uma nova modalidade de ensino, uma nova comunicação do docente perante seu alunado, isso levanta algumas hipóteses acerca de como esta interagem. Neder (2005, p. 189) defende que,

O professor, numa modalidade comunicacional redimensionada, tem que considerar a participação (a co-participação) nos processos de significação que são instaurados no espaço escolar. Ele deixa de ser simplesmente um transmissor de conhecimento para ser um organizador de situações de aprendizagem, alguém que busca disponibilizar múltiplas situações que permitam a intervenção do interlocutor. Como um dos interlocutores privilegiados no processo de construção, cabe ao professor possibilitar ao aluno (receptor) constituir-se também autor (emissor), crítico e criativo, de novos textos, ao mesmo tempo em que se constitui, ele próprio, também em um aprendiz. É um processo de troca, de diálogo.

A prática pedagógica universitária é uma atividade que permite a formação crítico-reflexivo, mas é através da troca de diálogos que se estabelece a interação. Por isso, procurar conhecer os alunos, fazendo um diagnóstico acerca de sua realidade, é um ponto de partida para a construção de uma docência que permita a troca simultânea de conhecimento, e essencialmente que permita que o professor possa construir conhecimento acerca da experiência. Como afirma Pimenta e Anatsiou (2005, p. 109), a “docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. A este respeito Calaça (2009, p.133) afirma que sobre,

Esses posicionamentos acerca do conceito reflexão, entendemos que esta é vista como um processo em que o professor analisa sua prática, compila dados, descreve situações, elabora teorias, implementa e avalia projetos e partilha suas ideias com os pares e alunos, estimulando discussões em grupo. Na verdade, compreendemos a reflexão como um caminho possível de rupturas, que busca índices para compreender melhor o cotidiano escolar e desenvolver ações pedagógicas que integram mais o aluno e o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Como a EaD é caracterizada pela separação física entre professor e aluno no espaço e/ou tempo, pelo controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo instrutor, e a comunicação entre estes mediada por livros impressos e meios tecnológicos,

Entende-se que a prática do professor não deve postular apenas a transmissão, tendo de um lado o transmissor (professor) e, de outro, o receptor (aluno), mas sim deve levar ao “aprender a aprender”, ou seja, deve proporcionar a formação de um sujeito participativo no trabalho, produtivo, não-reprodutivo, consciente de seus atos. (AZEVEDO; RODRIGUES, 2009, p.3).

Além disso, concordamos com Passos (2004, p.83), que numa perspectiva interacionista defende que “o(a) professor(a) deve ser um(a) mediador(a) entre o(a) aluno(a) e os conhecimentos, questionando seu significado no contexto da contemporaneidade e abordando-os na perspectiva da produção, e não da mera reprodução”.

Embora a tecnologia e os recursos sejam uma parte importante da EaD, qualquer programa de sucesso deve focalizar mais nas necessidades instrucionais dos alunos do que na própria tecnologia. Com relação ao aluno, deve ser considerado, por exemplo, sua idade, base cultural e sócioeconômica, interesses e

experiências, níveis de educação e familiaridade com os métodos de EaD. Todas essas características devem ser observadas, para que uma boa prática pedagógica nesta modalidade seja possível.

3.2.1 A prática pedagógica colaborativa na EaD

Um dos principais aspectos na EaD quando se trata de construção de conhecimento ou do processo de ensino e aprendizagem é a colaboração. Dessa forma, atuar de forma colaborativa é aprender a trabalhar em grupo, em que um contribui para o processo de aprendizagem do outro. Neste sentido, apesar do foco estar no aluno, os dois sujeitos, professor e aluno, atuam simultaneamente, construindo o conhecimento através da discussão, da reflexão e da troca de informações. Verificamos que tanto na produção, quanto na aplicabilidade dos livros didáticos o professor atua colaborativamente com outros agentes e com seus alunos. O trabalho colaborativo não implica apenas mudanças e desenvolvimento de habilidades interpessoais, mas mudanças de paradigmas quanto a crenças sobre a prática do professor, de que este apenas ensinava e o aluno aprendia.

Neste novo modelo a prática pedagógica considera o processo e as ações mais significativas que o produto deles resultante. Dessa forma, a postura do docente passa de catalisador do saber e da atenção do aluno, para a de mediador, que provoca a discussão e o diálogo (AZEVEDO; RODRIGUES, 2009).

Quanto a postura docente, compreendemos que estamos saindo de uma prática pedagógica mais centrada no tecnicismo para uma mais interacionista, na qual o aluno deixa de ser espectador para se tornar protagonista de seu próprio sistema de ensino, em que a aprendizagem é construída de forma cooperativa numa relação comunicativa renovada e reflexiva com os demais sujeitos.

A EaD por si só detém a característica do trabalho colaborativo, pois tanto o professor em sua prática de elaborar livros quanto no ato de aplicá-los está mutuamente interagindo com os demais sujeitos do processo. Uma característica de ambiente colaborativo destacado por Andrade (2008) é que este possibilita a participação de diversas pessoas numa via de mãos múltiplas determinada pelas formas de organização e das condições tecnológicas, a participação desses agentes se dá por meio de ferramentas tecnológicas síncronas ou assíncronas.

Portanto a elaboração de trabalho em grupo na EaD é algo necessário. Os múltiplos espaços fazem parte da constituição do ambiente, e da necessidade do trabalho em conjunto. Assim, para o professor,

É essencial aprender a trabalhar em grupo, pois, com o aumento do grau de complexidade das tarefas que requerem habilidades multidisciplinares, parte do trabalho deixa de ser feita individualmente, exigindo novas necessidades relacionais e um estilo diferente. Além disso, com o computador em rede, a cooperação entre as pessoas fica potencializada, à medida que não é preciso estar junto o tempo todo. (CAMPOS, 2009, p. 273).

O uso das tecnologias da informação e seu caráter colaborativo constitui-se uma ressignificação da prática pedagógica do professor (ALONSO, 2000), até porque o ato de ensinar e aprender na EaD não é um fato fácil, pois estamos nos referindo a sujeitos que durante toda sua vida acadêmica estiveram frente a frente com alunos e professores, não desenvolvendo a autonomia de aprender algo por si. Da mesma forma temos professores que durante toda sua vida estão voltados para o ensino presencial.

O professor na modalidade EaD não atua sozinho, mas dentro de uma rede de colaboração mútua, esta rede é que sustenta a interatividade entre seus agentes. Diferentemente de uma sala de aula presencial em que depende unicamente, quase que exclusivamente, de seu discurso, na EaD o professor depende de uma equipe multidisciplinar que atua nas mais diversas vertentes.

Assim, o professor precisa saber lidar com este modelo flexível e adaptar-se as mais adversas situações encontradas na EaD, e, principalmente, compreender que está atuando em uma nova comunidade de discurso, dessa forma necessita apresentar o conhecimento sob um novo prisma, reconstruindo sua prática docente.

O professor deve estar consciente, ainda, de sua atuação, desenvolvendo aspectos como: estar constantemente em contato com o aluno, inserir-se no ambiente virtual de forma que este construa sua identidade enquanto profissional de EaD, tirando dúvidas e passando muito mais que informações curriculares, mas construindo um novo perfil de ação docente.

Para Neder (2000), as tecnologias podem facilitar a interlocução entre professor e aluno, desde que o professor mantenha o diálogo e a interação com o cursista, acompanhando o processo de aprendizagem deste. Esta prática do professor em relação ao aluno precisa ser de reciprocidade, para que possam construir juntos os conhecimentos. Tornando o professor neste processo de

colaboração peça fundamental para o bom andamento do processo, pois através de suas diretrizes é que irá nortear a atuação dos alunos e demais,

A partir do momento em que o orientador acadêmico é compreendido como um dos sujeitos da construção curricular, o eixo da relação pedagógica deixa de ser o professor para se firmar no processo da interlocução, da troca, do diálogo, quebrando-se, assim, mais um dos paradigmas de sustentação do modelo pedagógico tradicional, tão presente em nossas escolas. (NEDER, 2000, p. 118).

Na prática pedagógica do professor é importante também o estímulo à pesquisa, que os alunos se tornem profissionais que possam desenvolver uma melhor compreensão acerca desta modalidade e que estejam preparados para lidar com este novo meio informacional, pois, quando o professor atua no ensino superior está ajudando a formar futuros profissionais que poderão atuar na modalidade em algum momento.

Prado e Valente (2002) tratam esta metodologia de ensino através de EaD de *estar junto virtual*, que para eles, permite ao professor acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz, bem como compreender suas estratégias de resolução de problemas. Este tipo de atuação do professor é importante para que ele coloque desafios ao aluno, ajudando-o de forma colaborativa com outros agentes, estimulando-o na construção coletiva do conhecimento. “Assim o *estar junto virtual* propicia ao professor criar condições de aprendizagem significativa para o aluno, para que o mesmo possa construir novos conhecimentos”. (p. 28.).

Quanto às habilidades necessárias, principalmente a de lidar com a colaboração, o professor vai desenvolver através da interação entre os agentes da EaD, os alunos e principalmente através da reflexão acerca de sua própria prática docente, no momento em que este toma consciência de sua atuação, em um processo de reconstrução da sua prática, possibilitando maior autonomia na tomada de decisões e nas intervenções pedagógicas. “Logo, o conhecimento prático é provisório, flexível e transitório; desenvolve-se por um processo de *auto-regulação* resultante de reflexões e depurações sobre a prática concreta carregada de desafios, incertezas, ambiguidades (sic) e complexidades”. (ALMEIDA, 2002, p. 73).

A prática pedagógica do docente, para que possa atuar neste ambiente necessita ser acima de tudo uma prática reflexiva e flexível na medida em que sua atuação possibilite a transformação do perfil profissional.

A prática pedagógica reflexiva é consciente, intencional, dialógica e transformadora. Não se trata de uma prática apenas no âmbito individual; é uma relação intrínseca entre teoria e prática, objetivo e subjetivo, individual e social, que *acontece no coletivo, é concreta, singular, sofre influência de outras pessoas, do contexto, de teorias já elaboradas ou em elaboração.* (ALMEIDA, 2002, p. 72).

Este princípio reflexivo possibilita um processo de reconstrução de sua prática e da ação docente, formando assim autonomia no processo de tomada de decisão, pois a formulação do conhecimento é um processo flexível e transitório, e se desenvolve por meio de autorregulação, da reflexão e adaptações ao meio resultantes da reflexão na e sobre a ação, da reflexão do seu ser profissional. Dessa forma, “[...] observar e registrar a própria atuação permite ao professor analisar tanto suas ações como seus sentimentos, pensamentos e reações”. (ALMEIDA, 2002, p. 73).

Há um aspecto interessante lembrado por Passos (2004), o de que nem sempre esses meios e todo o aparato da tecnologia fazem com que o professor tenha uma prática colaborativa. O que acontece com a maioria dos docentes é a tentativa de transposição da prática no ensino presencial para a EaD,

Reduzindo o processo ensino-aprendizagem à mera transmissão de conteúdo o(a) professor(a) deixa de perceber seu papel e o do conhecimento trabalhado na totalidade da formação profissional, assim como sua relação com o contexto social, assumindo um caráter fragmentado e sacrificando a relação teoria-prática. (PASSOS, 2004, p. 83).

O ato de reduzir o processo de ensino e aprendizagem do professor a mera transmissão de conhecimento pode ser transposto para as aulas virtuais e para a produção dos livros didáticos, quando o professor, de certa forma, acaba excluindo o aluno da possibilidade de compreender o quanto a dinâmica da aprendizagem colaborativa pode ser rica para sua formação profissional.

3.3 O professor de EaD no ambiente virtual

É denominado professor de disciplina o docente que atua na transposição do conteúdo didático a outros agentes, como os tutores, assessorando-os nas aplicações das atividades. Para o Projeto Político Pedagógico de criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (UFPI, 2005), este professor é o sujeito

responsável pelas disciplinas de cada módulo do curso e estará à disposição para esclarecimentos de dúvidas dos estudantes e/ou tutores, a partir do cronograma a ser estabelecido pelo corpo docente. É acerca desse professor que vamos discutir no momento.

Como o professor autor vai interagir no ambiente virtual irá depender de sua estruturação e da proposta pedagógica do curso, porém a dinâmica da aula e as ferramentas adotadas serão estabelecidas por ele, de acordo com a necessidade de cada disciplina. Nos encontros presenciais o uso de seminários, dinâmicas e estudo dirigido podem atrair a atenção do aluno, já no ambiente virtual ferramentas como e-mail, chat, fórum, lista de atividades, vídeosaula dentre outras possibilitam diversas formas de interação síncrona e assíncrona.

Andrade (2008) enumera alguns aspectos importantes que uma turma deve conter para que esteja bem estruturada para atender as necessidades dos alunos. Inicialmente deve conter um espaço para comunicação e aviso aos cursistas, pode ser através de um mural ou um fórum de avisos. Após disponibilizar informações sobre a disciplina, como carga horária, professor, professor tutor, horários de atendimento presencial e a distância, dentre outros, na turma e no ambiente devem conter também informações sobre a equipe de suporte à disciplina, desde professores a técnicos de apoio tecnológico.

Com as considerações de Andrade (2009) podemos perceber o quanto a formação da turma e a metodologia adotada na EaD pelo professor é importante para a aprendizagem do aluno, pois,

Esses ambientes são responsáveis por promover a interação entre professores/tutores e alunos. Desenvolver atividades que articulam esses contextos digitais significa ampliar a movimentação dos estudantes no ambiente e, por conseguinte, ampliar competências de ação para torná-los co-participes de sua aprendizagem. (ANDRADE, 2008, p. 124).

Compreendemos, então, que esta estruturação do ambiente virtual é importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno vai depender da articulação entre as ferramentas e o texto, da forma como estão estruturados os recursos tecnológicos adotados e de como estes serão disponibilizados. Ainda segundo Andrade (2008), este processo de interação entre os integrantes de uma turma está baseado em três aspectos, o ambiente, o espaço temporal, a finalidade e os participantes. Na comunicação docente, no ambiente virtual, seja no livro

impresso, seja através das ferramentas do ambiente virtual o docente faz uso da linguagem, ou da fala escrita, esta é a responsável pela intermediação da ação docente ao aluno. Assim,

[...] podemos, observar a existência do aspecto interacional relacionado à Teoria dos Atos de Falar. Afirmar que enunciados provocam certos efeitos e modificação em uma dada situação implica dizer que os atos de fala pressupõem ações e reações, por conseguinte, pressupõe interação pela linguagem. (ALBERT; MIGLIORANÇA, 2008, p. 110).

Como o maior contato do professor com o aluno é através da linguagem, esta deve conter alguns princípios, tanto no livro quanto no ambiente virtual. Estes cuidados devem ser redobrados quando o professor interage com o aluno na plataforma virtual, ações como adotar uma linguagem gramaticalmente correta, sem gírias populares, a não ser quando necessárias, assim como uma linguagem objetiva e acima de tudo que mostre realmente o que é importante ao aluno. Dessa forma,

Numa proposta de EaD, em que o contato entre os participantes se dá por meio da palavra escrita, como nos cursos *online*, é fundamental o professor estar atento ao uso da linguagem, pois ela configura-se como um instrumento essencial de ensino e de aprendizagem. É por meio desse diálogo por escrito que o professor e aluno interagem, exercendo e sofrendo influências mútuas, construindo uma troca discursiva. São eles os co-pilotos dessa troca interlocutiva e co-responsáveis pelo sucesso ou fracasso da interação. (ALBERT; MIGLIORANÇA, 2008, p. 116-117).

O professor deve “[...] propor um diálogo em suas devolutivas ao aluno, visando a reflexão do aluno em relação aos conteúdos e a seu próprio processo de aprendizagem”. (ALBERT; MIGLIORANÇA, 2008, p. 107.). Porém, é importante lembrar que o sucesso de aprendizagem do aluno não está depositado apenas na linguagem, esta é apenas um dos elementos necessários, é uma habilidade a ser desenvolvida. Há outros fatores que também influenciam como a prática adotada pelo curso, quantidade de alunos, desenvolvimento da turma, acesso ao ambiente e ao material didático disponibilizado, o atendimento, dentre outros aspectos.

No entanto as orientações dos alunos não necessitam apenas de dinamicidade, mas de atendimento na quantidade correta. Um professor que acompanha diversos alunos não dará conta de dedicar atenção necessária a estes, influenciando na formação do aluno e qualidade do curso como um todo. Assim, o

número de alunos atendidos por um professor de disciplina não poderá ultrapassar uma média de 20 a 30 alunos, para que este possa atender a todos de forma plena.

Outro cuidado é quanto a utilização do material didático, pois não basta o professor, enquanto autor, escrever um livro adequado à modalidade, e na aplicação, enquanto professor de disciplina, não aproveitar o conteúdo adotado, ou o aplicar de forma inadequada. Por isso, é necessário a verificação da proposta metodológica do material didático escrito, aplicando-o e adaptando-o de acordo com as necessidades dos alunos. Assim, o “orientador deve, nesse processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem”. (NEDER, 2000, p. 118).

O principal aspecto que o professor precisa saber é que apesar de estar diante de uma máquina encontra-se em uma situação de interação humana, está apenas usando uma ferramenta para comunicação, mas dialogando com pessoas com sentimentos, ocupações, inseridas em um contexto histórico. Assim, o professor deve saber como abordar e como trabalhar o aluno, mesmo estando distante, e até mesmo nunca o tendo encontrado pessoalmente.

Compreender a fala de um aluno presencial é mais fácil para o professor, pois ali ele está lidando com diversas outras formas de interação, que é a expressão, a entonação da voz, a postura do aluno, assim fica mais fácil assimilar se está ou não está havendo compreensão do conteúdo. Na EaD o professor irá se basear pela participação, linguagem e comunicação do aluno ao longo do curso. Por isso, ele deve saber usar as tecnologias e os recursos disponíveis para que estes possam facilitar o desenvolvimento da solidariedade, da criatividade e da cooperação, como um meio no qual nos ambientes virtuais se possa vivenciar através das interações valores humanos, e associando-as ao processo de construção do conhecimento.

Verificamos, então, que o trabalho docente no ambiente virtual não é nada fácil, requer desenvoltura, no sentido de perceber que ensinar é também saber lidar com situações imprevistas e sair-se delas sem prejuízos, é agir de forma rápida diante de uma situação complexa, é, acima de tudo, possibilitar que os alunos saiam do seu estado atual, atingindo a aprendizagem, provocando nestes a capacidade de pensar criticamente, transformando-os.

3.3.1 O professor na produção dos livros didáticos para EaD

Como ressaltamos, anteriormente, a prática pedagógica do professor de disciplina, vamos agora conhecer a atuação do responsável por escrever os livros didáticos, o professor autor. É bom lembrar que esta denominação pode mudar de acordo com a instituição. Mas, para melhor compreendermos a atuação do professor, primeiro vamos verificar como, geralmente, aconteceu a produção dos livros didáticos.

Mostramos no capítulo anterior que o texto didático impresso não é uma proposta recente, mas que ganhou mais foco com o advento da EaD. De acordo com Bédard (2005), estabelecendo um recorte da temporalidade do material didático impresso, temos em 1982, a Télé-Université, uma universidade a distância do Canadá, onde seus alunos já estudavam com o material didático impresso. Em 1985, foi verificado que o material didático impresso é um dos meios mais usados na EaD no mundo.

A produção dos livros didáticos não é algo novo, esse movimento, intitulado por Preti (2010) de Material Didático Impresso (MDI), foi popularizado com a EaD dentro das instituições de ensino superior. Entre os diversos componentes voltados para a modalidade, este é [...] “produzido especificamente para quem estuda sem contar com o apoio presencial de um professor” (PRETI, 2010, p. 14). Assim, o professor encontra-se com um longo trabalho pela frente na produção desses textos, que neste estudo vamos denominar de livro didático.

O ato de produzir livro didático possui suas raízes no movimento renascentista e do resgate da individualidade, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, mas, de acordo com as necessidades de novas relações foi se popularizando. Com os avanços técnicos e o aparecimento da profissão docente, este [...] apresenta-se como possibilidade de multiplicar a ação do professor para atingir número cada vez maior de estudantes, em tornar o ensino atraente e a aprendizagem fácil”. (PRETI, 2010, p. 15).

A função do perfil profissional de professor autor veio à tona com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a modalidade de Educação a Distância, impondo ao professor a ação de pensar e repensar o ato de ensinar, assim como novos meios de transposição do seu conhecimento até o aluno. O

professor autor cria e seleciona conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/dissertativo e prepara o programa de curso para o professor de disciplina.

O docente, frente a esse novo desafio, necessita repensar seu trabalho, levantando questionamento como: que competências irá usar? Como vai produzir o texto? Como aplicá-lo na plataforma virtual? dentre muitas outras dúvidas que ao longo da experiência ainda venham. Para Mallmann (2010), é preciso avançar na forma de compreender os processos de ensinar e aprender, superando uma perspectiva tecnicista. A produção do professor autor não deve ser pautada numa perspectiva de si para si mesmo, mas de si para um coletivo, para que o seu texto seja compreendido, criticado e avaliado pelo alunado.

Neste sentido, Preti (2010) apresenta um manual de como produzir esses livros didáticos. Para o autor, na prática, inicialmente deve-se perguntar “por onde caminhar?” qual percurso deve ser adotado?, no sentido de identificar com qual estudo e esquematização deve iniciar a produção do livro didático, identificando o perfil do aluno e fazendo um estudo da proposta pedagógica do curso e da ementa da disciplina, bem como dos métodos adotados na instituição de ensino. Após, isso, dará início ao processo de produção, seleção e organização do conteúdo em unidades temáticas, e, finalmente, a redação do livro didático. Depois a organização e a estruturação do texto, ressaltando os elementos textuais, pré e pós textuais, acrescentando informações adicionais, como saiba mais, atividades, dentre outros itens, dando início a última fase, que é a inserção dos elementos tipográficos, as ilustrações e finalização do projeto gráfico.

Como podemos ver, a produção de texto ou livro didático não é uma tarefa fácil, há diversos aspectos a serem considerados, pois a “autoria de um texto é um processo de criação que transforma a riqueza vital das experiências e saberes de quem escreve, em abstração, pelas palavras, dirigidas a outro – o leitor/aprendente [...]”. (FIORENTINI, 2003, p. 21). Geralmente, este outro na EaD é o leitor ou o aluno. A interpretação deste irá depender não só das palavras escritas do professor, mas, principalmente, da forma como este escreveu as imagens e interpretações que dá a elas, mas essencialmente da contextualização de todo este conjunto. E pensar para que tipo de leitor está voltado o seu texto, tornando importante não só a produção textual, mas a contextual e a de *layout* também.

A partir daí podemos nos indagar como atua o professor autor na UFPI. Ao receber o convite para a produção do livro didático, a prática do professor autor deve iniciar com diversos questionamentos, sobre a disciplina adotada, sobre a metodologia do curso, a ementa, o que pode ou não considerar no conteúdo, e após responder a estas e outras indagações dar início a produção textual. Durante todo o período da produção do livro didático ele é acompanhado por uma equipe multidisciplinar. É interessante frisar que esta equipe e sua constituição mudam de acordo com a necessidade da instituição.

Só após a realização de todo o planejamento é que o professor iniciará o processo de escrever o texto. Porém, ele deve estar atento a algumas diretrizes necessárias, pois quando se trata de livros didáticos para EaD há aspectos a serem ressaltados, como a linguagem, imagens, atividades, informações complementares, dentre outros aspectos. Assim,

O objetivo do texto-base deve ser não só o de garantir o desenvolvimento do conteúdo básico indispensável ao andamento do curso, mas também o de abrir oportunidades para o processo de reflexão – ação - reflexão por parte dos alunos. Nesse sentido, o texto deve possibilitar ao aluno, por meio de um processo dialógico, construir seu conhecimento sobre a área ou tema em foco. (NEDER, 2009b, p. 17).

Cada livro possui seu projeto gráfico e pedagógico a ser seguido, que varia da necessidade da disciplina e da instituição, tudo esquematizado em um mapa conceitual. Como este é o principal contato do aluno para com o professor, há aspectos que são obrigatórios nos livros didáticos, como uma introdução, desenvolvimento e conclusão, além de atividades, resumos e informações complementares.

Palange (2009, p. 381) chama atenção para a importância das atividades no livro didático, confirmando que “[...] a função dos exercícios é preparar os alunos para a avaliação e, então, eles devem obedecer aos mesmos princípios das competências definidas, devem ser aplicações das informações adquiridas”. Além disso, é importante verificar o diálogo e a forma de condução destes exercícios, deixando em evidência o objetivo de cada atividade, e onde poderá aprofundar sobre o tema. Neder coloca ainda que,

O conteúdo selecionado para ser trabalhado nos textos-base deve servir como dinamizador curricular, permitindo, sempre que possível, a relação teoria-prática por parte do aluno. É importante que, nesses textos

considerados marcadores curriculares, haja definição de objetivos e esclarecimento sobre sua organização, somados a sugestão de tarefas e pesquisas, com a intenção de aprofundamento teórico na área de conhecimento trabalhada, além de uma indicação bibliográfica de apoio. (2009b, p. 17-18).

Como estamos ressaltando um texto para EaD, Preti (2010) chama atenção para alguns aspectos inerentes ao livro didático, e que devem ser observados na produção pelo professor autor, pois o livro didático para EaD precisa “[...] propiciar não somente ensino, mas, sobretudo, interação do autor com o estudante, por meio do texto. O que realmente é importante é o que o estudante irá fazer diante do texto, pois a aprendizagem somente ocorrerá por ação do estudante. (PRETI, 2010, p. 20)”.

A produção desses livros, diferentemente de uma publicação resultante de uma pesquisa científica, é de certa forma a codificação do conhecimento do professor adquirido nas suas vivências em sala de aula. Fiorentini (2003, p. 26) defende que “[...] como educadores elaboradores de textos escritos, precisamos ter sempre em mente que não há apenas um significado padrão para as palavras, que a ambigüidade e a incompletude de sujeitos e sentidos possibilitam outros movimentos interpretativos”, este é referente às possibilidades de construção de significados através da palavra escrita. Pois,

O ato de aprender, também por meio do texto escrito, é carregado de simbologia, de sentidos, de significados, provocados ou despertados pela capacidade de simbolização do leitor, de suas representações mentais, sociais, de suas experiências, entre outros elementos implicados nos processos de aprendizagem. (PRETI, 2010, p. 28).

Para que o professor possa produzir um texto didático, ou mesmo um texto científico a ser usado no curso superior, deve possuir conhecimentos acerca de sua própria disciplina, não só conhecimento, mas prática, conhecer o sistema e a metodologia a ser trabalhada. Shulman (1986 *apud* Borges, 2004) identifica três tipos de conhecimento do professor, que são válidos também para o professor autor, são os conhecimentos do conteúdo da matéria a ser ensinada, no caso do professor autor, a ser escrita, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular. Para Borges (2004, p.71-72):

[...] o professor então, deve ter um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras

têm origem na própria experiência, ou na “sabedoria que emerge da prática”, cuja definição pode ser igualada à perspectiva “filosófica da sabedoria”.

Muitas vezes, no ato de se produzir textos, estes só são aperfeiçoados e melhor escritos depois de o professor passar pela prática de aplicação do material didático nas salas virtuais, devido à experiência de verificar como este pode ser melhor adaptado e vivenciado pelo aluno. Assim, à medida que o professor autor vai adquirindo experiências, tanto a prática na plataforma, quanto a formação e formatação do texto para EaD, ele vai adaptando e melhorando sua prática. Isso é descrito por Borges (2004) como o conhecimento trabalhado.

O ato de se produzir um texto didático não é tão fácil assim, o professor deve revirar suas memórias e procurar transpor para o livro suas experiências, tendo em mente que a educação é um ato social, e indissociável do meio social, por isso “é preciso, ainda, estar atento para o fato de nossas falas e textos, por estarem situados em determinado contexto sociocultural, implicam nossa visão de mundo. As posições político-metodológicas sempre afloram nos discursos”. (NEDER, 2009d, p.85). Para esta autora, os livros didáticos constituem uma representação de espaços de memórias, onde reproduzem o conhecimento, valores, ideologia, assim como as marcas dos modos e processos de comunicação pedagógica do docente.

A compreensão do texto escrito vai muito além da compreensão dos símbolos linguísticos e pictóricos; a compreensão envolve aspectos da cognição humana tornando, assim, “[...] fundamentais os procedimentos que melhorem a compreensão e a aprendizagem a partir dos textos”. (FIORENTINI, 2003, p 22). Estes não são apenas textos, mas discursos cheios de significados. Por isso a necessidade de ter o livro como um meio de se chegar ao conhecimento, propondo,

[...] a vivências de posições variadas de interpretação e de múltiplos papéis em contextos concretos, articulando o conhecimento declarativo, procedimental, atitudinal, fomentando múltiplas formas de representação e a consciência do processo de autoconstrução da aprendizagem (metacognição). (FIORENTINI, 2003, p.43).

Dessa forma, a EaD a mobilizou o docente, fazendo com que este verifique seu processo de leitura e escrita, tornando-o autor de conhecimentos, tendo melhor aproveitamento e utilização dos recursos textuais e quando associado a recursos

tecnológicos no meio educacional, redefine o processo de comunicação escolar. Para Neder (2009c, p. 38),

A comunicação constitui um dos elementos centrais na EAD, tendo em vista, sobretudo, a relação professor-aluno, que não se estabelece mais face a face, mas sim, pela mediação de textos, veiculados pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Essa nova ideia dá também um novo sentido ao papel do professor, que “[...] deixa de ser simplesmente um transmissor de conhecimento para ser um organizador de situações de aprendizagem, alguém que busca disponibilizar múltiplas situações que permitam a intervenção do interlocutor”. (NEDER, 2009c, p.43). Considerando que a elaboração de um livro, requer do professor maestria em lidar com o conhecimento, quando se trata da produção do livro didático, o ato do professor escrever seu próprio conhecimento, ou levar sua prática pedagógica enquanto docente, de forma adequada para EaD, aos alunos torna-se bem mais complexo. Dessa forma,

Elaborar conteúdos para cursos a distância não é tarefa simples. Além do conhecimento da área específica relativa ao curso ou disciplina em si, o produtor do material precisa ter claro que o ambiente virtual estabelece um novo espaço de interação, em que as relações são muito diversas de uma sala de aula presencial. As peculiaridades desse novo espaço se refletem não apenas na interação que se estabelece entre professor e aluno por meio das ferramentas de interação propriamente ditas, como fóruns de discussão e ambientes de bate-papo, mas também, e especialmente, na produção dos materiais e conteúdos teóricos que compõem o curso. (CABRAL, 2008, p. 157).

Em sua prática o professor deve produzir um texto com coerência e coesão, onde cada unidade para estabelecer uma relação síncrona uma com a outra, onde o professor faça uso não só de palavras escritas, mas de imagens, ícones, links, dentre outros recursos que possibilitem maior compreensão do conteúdo. Mas não é só isso, a boa utilização desses recursos também é importante. Pois,

Os professores responsáveis pela produção dos materiais didáticos a serem utilizados nos cursos EAD devem estar preparados para fazer um trabalho diferenciado, produzindo textos que dialoguem com os alunos. Que sejam facilmente compreendidos e assimilados, de forma a eliminar a distância entre o aluno e tutor. O tutor precisa ser capacitado quanto à utilização da linguagem que influencia na comunicação, bem como na abordagem individualizada dos alunos que são os sujeitos ativos do seu processo de ensino e aprendizagem. (CARDOSO, 2008, p.74-75).

Determina-se aí a importância de um estudo do projeto gráfico anterior à produção do texto, pois com um projeto bem delimitado o professor atem-se ao descrito, evitando fugir do tema ou tornar o livro confuso. Uma das principais armas, além de imagens e outros recursos, é a linguagem do professor. Se este escreveu um texto coeso, com uma linguagem direta, clara, compreensiva, com certeza o aluno irá melhor interagir. Neder (2005, p. 190) alerta que,

A produção, a seleção e a organização de textos para EAD devem estar atreladas ao projeto político pedagógico do curso que se quer desenvolver. Todo material didático, texto, deve ser repensado e concebido no interior de uma proposta curricular, que, por sua vez, deve ser construída na perspectiva das intencionalidades de um projeto político de formação.

O ato de escrever um livro é algo que está em plena formatação, não há ainda um meio nem uma fórmula, cada instituição com sua experiência e com base no currículo, projeto e nas vivências dos alunos vai constituindo seus projetos e/ou manuais de editoração/publicação de livros didáticos. Essa padronização dos livros didáticos é importante para a formação da identidade do fascículo.

Na padronização dos materiais é interessante constar, desde a avaliação do material até a constituição de uma equipe multidisciplinar que atue diretamente com o professor autor. Pois, quando se trata de material didático para EaD, não é a produção de um texto qualquer, trata-se de um recurso didático pedagógico utilizado em aulas, com especificidades próprias.

O caráter didático atribuí ao material impresso algumas peculiaridades que implicam refletir sobre seu significado, avaliar sua importância num processo particular de construção do conhecimento, analisar seus limites e possibilidades em determinado momento histórico, considerar seus diferentes contextos de inserção e examinar os processos de sua produção ou preparação. (FERNANDEZ, 2009, p. 395).

Para escrever um livro didático o professor precisa estar sensível não apenas a seus conhecimentos, mas ao meio externo, essencialmente o que envolve o aluno ao qual o conteúdo é destinado, pois “o material didático impresso é um recurso educacional cuja intencionalidade transparece não apenas pelo conteúdo abordado, mas também por sua forma. (FERNANDEZ, 2009, p.400), e na forma como é exposto ao aluno.

Se o objetivo principal do texto didático é ensinar proporcionando a aprendizagem, este leva um novo prisma ao professor, pois, além de estudar a arte

de ensinar, deve dominar também a arte de aprender. Esta ação do professor de atuar no ambiente virtual e escrever um livro didático possibilita uma reflexão na ação e sobre a ação docente. Nesta perspectiva,

A reflexão na ação diz respeito ao processo de pensamentos que ocorrem durante a ação presente do professor. Ela serve para reorganizar o que está sendo feito, isto é, para reformular as ações do professor no decurso de sua intervenção com os alunos. Este tipo de reflexão é desencadeado no momento em que o professor não encontra respostas às situações inesperadas que surgem da ação presente. Mais especificamente, quando a aplicação de técnicas e métodos conhecidos e consagrados não produzem as respostas esperadas. Neste instante, gera-se um estado de instabilidade, que instiga o professor a criar novas estratégias de ações, novas teorias e maneiras de lidar com os problemas.(PRADO, VALENTE, 2002, p. 32).

Em suas experiências, o professor lida com conhecimentos produzidos por outros autores, já enquanto professor autor atua com os relatos de seus próprios conhecimentos, são seus próprios saberes sendo aplicados na prática pedagógica. Neste sentido, o professor encontra-se em um perfil de docente que não deve apenas ter o domínio no aspecto cognitivo de repassar seus conhecimentos de forma clara e direta ao aluno, mas de trabalhar pedagogicamente seus próprios conhecimento ou saberes da docência.

Assim, há um novo processo de transposição didática, que é a passagem do saber ensinado para o saber escrito, e o ensinamento deste saber escrito do e pelo próprio professor. Nesta perspectiva, o conhecimento “deixa de ser “algo” a ser doado, para ser compreendido como um processo de busca, de análise, de explicação de fenômenos e situação da realidade, que se constrói na/da interação de sujeitos da prática social”. (NEDER, 2005, p. 186).

3.4 Perfil necessário do professor autor: habilidades para atuar com a EaD

As habilidades dos professores que atuam na EaD, essencialmente do professor autor e do professor de disciplina, são desenvolvidas sob diversos prismas, porém, a mais corriqueira é a habilidade e as competências que nascem de sua interação com o meio. A função do professor na EaD justifica-se pela mediatização da linguagem técnica pedagógica e por suas habilidades de ação. A imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos

relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. (SACRISTÁN, 1999).

Dessa forma, o professor defronta-se com um meio no qual não teve a oportunidade de desenvolver seus saberes pedagógicos e curriculares para aquela realidade. Sendo assim, cabe ao docente na própria prática desenvolver seus conhecimentos e habilidades necessárias à docência na EaD. Assim, a competência profissional, necessária no processo educativo, será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão. (PERRENOUD, 2002).

Corroboramos com Neder (2009a) ao expor a necessidade de se repensar a prática docente, repensar o processo de formação do professor e a sua atuação perante esta nova realidade. Assim, o professor deve ser um profissional que sabe organizar-se perante a variedade de informações disponíveis ao aluno, sabendo conduzi-lo em um sistema chamado web, e que este aluno assimile e tenha acesso às informações necessárias ao seu aprendizado.

As habilidades necessárias ao professor autor e ao professor de disciplina são as mais diversificadas, desde saber como atuar em um ambiente e aprendizagem colaborativa, orientar-se e orientar o aluno, no livro e no ambiente virtual, saber utilizar os recursos tecnológicos disponibilizados, e o principal, procurar promover a interatividade, estando disponível para ensinar aprendendo ao ensinar.

Esta aprendizagem não pode acontecer de forma isolada, há todo um contexto, toda uma vivência desses alunos para a sua constituição; não basta apenas ensinar conceitos, mas conceitos significativos às atividades dos alunos, conceitos usuais em sua prática profissional.

Sendo o conhecimento uma construção humana de significados, que procura fazer sentido ao mundo, sua construção se dá na relação do sujeito com seu entorno físico e social. A aprendizagem, por isso mesmo, vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio. Nas relações que se estabelecem entre sujeitos e mundo está a oportunidade de construção de significados, portanto, de conhecimentos. (NEDER, 2009a, p. 42).

É preciso ter a habilidade, enquanto professor autor, de associar a prática no ambiente virtual com o contexto retratado no livro didático. É necessário possuir habilidades e competências profissionais que se interiorizem no pensamento teórico

e prático do professor, mediante componentes da ação, entre as quais, que este tenha a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência. (PERRENOUD, 2002,). O docente na EaD não é um improvisador, é um profissional que requer um saber fazer, pois

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (SACRISTÁN, 1999, p.74).

O professor é o sujeito muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois, é ele quem conduz as metodologias que levam o aluno ao conhecimento. Mesmo na EaD, onde sua docência é “dividida” com outros sujeitos. Assim, suas habilidades e competências constituem-se através de uma formação adequada para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Dessa forma, o docente deve estar atento aos diversos desafios propostos na EaD, procurando sempre superá-los e fazer desta experiência também um momento de reflexão e de desenvolvimento de suas habilidades profissionais.

3.4.1 O processo de ensino e aprendizagem significativa através da interatividade e da reflexão: uma habilidade necessária ao professor

Dentre os aspectos importantes para que aconteça a aprendizagem significativa, destacamos a interação. Esta pode dar-se nos mais diversos ângulos, seja com um texto didático em um livro, seja em um hipertexto no ambiente virtual, uma vídeoaula, videoconferência, chat e muitas outras ferramentas disponíveis ao aluno e professor, que proporcionam a interação em níveis diferentes. Na interação podemos ressignificar ações, reinterpretar, reconstruir, através dos sons, imagens, letras, pensamentos e até mesmo o comportamento.

Na EaD o principal meio de interação para que aconteça a interatividade é a linguagem, seja falada ou escrita. Por isso, a forma como a linguagem será usada é importante para o processo de comunicação na EaD, ela definirá os níveis de interação entre professor e alunos. Para Estepa (2000, p. 67),

En todos los tipos de educación, la principal herramienta con que cuentan los Estudiantes y maestros para llevar a cabo la construcción del conocimiento es el lenguaje. Y en la educación a distancia el lenguaje escrito es, lógicamente, uno de los medios más importantes de comunicación entre los presentadores del curso y los estudiantes.

Assim, entendemos que o professor que possui a capacidade de escrever um texto didático e comunicativo, ou o professor que atua através das ferramentas no ambiente virtual de forma interativa, é um professor que possivelmente terá uma prática pedagógica no ambiente virtual mais interativa. De acordo com Alonso (2000, p. 96), “[...] quando tratamos de processos comunicacionais, que se estabelecem através do uso das tecnologias da comunicação, a interatividade é considerada sempre como uma das principais vantagens do ensino que se desenvolve tendo por base este tipo de meio”. Assim,

Todas las personas que han alcanzado un nivel avanzado en un área avanzada académica desarrollan su propio uso distintivo del lenguaje. Las personas que escribe cursos de educación a distancia, y los que les sirven de tutores, están por lo general muy avanzada en el discurso académico y pueden, si no toman adecuadas precauciones, tomar por sentado muchas de las formas de uso del lenguaje que para sus estudiantes resultarán remotas y alienantes. (ESTEPA, 2000, p. 68).

Além da linguagem, a interação está arraigada no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que o aluno, através das ferramentas, chegue a um momento de autorreflexão e autonomia frente do conhecimento. Para que aconteça a aprendizagem significativa o professor precisa de muito mais, como aderir a uma prática multidisciplinar, que sua linguagem seja dotada de afetividade, humildade e respeito às diferenças. Esta formação ética discente é muito importante, pois só compreendendo o aluno como ser humano que aprende é que o professor poderá interagir. (ALMEIDA, 2002).

Imaginemos o quanto é complicada a interatividade com os alunos no ensino presencial, no qual estão diante do professor. E na EaD, onde o contato presencial é bem menor, Agora, vamos para a EaD, nesta os professores pouco conhecem os alunos, fazendo surgir perguntas do tipo: como o professor obtém informações sobre os alunos, para que possam fundamentar sua cadeia comunicacional e de linguagem? Esta questão parece bem mais complexa, mas quando tratamos de trabalho colaborativo podemos melhor compreendê-la e resolvê-la.

Diante desse questionamento, um dos papéis fundamentais que o professor deve assumir, também, é o de professor reflexivo. A esse respeito Schön (2000) afirma que a reflexão na e sobre a ação resulta no diálogo com a situação concreta, na descoberta de novos modos de ser e agir. Para Contreras (2002), é necessário resgatar essa base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática docente, e para entender e melhorar a prática pedagógica.

O docente ao realizar esta reflexão na ação acaba se transformando em um pesquisador de sua própria práxis, transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. Nesse processo busca formar sua identidade profissional, sobre o ensinar e o aprender. O processo de ensinar atualmente vem se tornando cada vez mais complexo, com as TICs, e a identidade profissional acaba também acompanhando essa mudança e procurando adaptar-se. Assim,

A identidade não é imutável. Nem externa, que possa ser adquirida. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emergem em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidade que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Assim, podemos pensar o processo de formação da identidade docente como um desafio possível de ser trabalhado. Sobre a prática docente Brito (2005) afirma que ela não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas de compreender que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício do profissional.

3.4.2 A forma(ação) docente necessária à prática na EaD: habilidades a serem adquiridas

A formação é uma das principais questões quando tratamos do professor na EaD. Depois de relatarmos as características e competências, as habilidades, colocando o professor de EaD enquanto professor reflexivo, é importante agora ressaltarmos a formação do professor frente sua atuação enquanto professor de EaD, mais especificamente enquanto professor autor e professor de disciplina. Podemos iniciar fazendo o seguinte questionamento: qual a formação necessária

para o professor autor desenvolver sua prática? Mas, antes de responder, vamos lembrar alguns fatos. Brito (2007, p. 49) compreende que,

Discutir a formação do professor(a) implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão.

Discutir a formação docente, independente da modalidade de ensino, implica a percepção do professor enquanto ser humano, em possibilitar que este desenvolva um conjunto de habilidades, enfim, “[...] pensar a formação docente envolve a análise de conhecimentos básicos para o exercício profissional, implica refletir sobre as habilidades necessárias ao professor para o enfrentamento dos vieses que surgem no contexto educativo.” (BRITO, 2006, p. 44).

Sabemos que as mudanças sociais impulsionam novas formas de ensinar e de aprender, porém, quando se trata do profissional professor de EaD, estas inovações estão chegando a uma velocidade muito menor. Pois, como vemos no capítulo sobre a história, no Estado do Piauí, ainda são poucos os profissionais formados na modalidade EaD, os nativos que vivenciaram as metodologias de ensino nesta modalidade. Assim, os cargos são ocupados por professores que tiveram toda sua formação voltada para o ensino presencial, tornando a formação do professor para EaD um aspecto que merece destaque, pois é um dos empecilhos para seu pleno desenvolvimento. Levando os professores a procurarem formação alternativa, em cursos de e pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento dentre outros.

Atualmente, o mercado tem alertado bastante para a formação desses professores na área de até mesmo o Ministério da Educação, com a implementação de programas voltados para a formação em nível de pós-graduação *strictu e latu sensu* e cursos de extensão, procurando suprir a grande necessidade desses profissionais no mercado. Mas, é importante lembrar um dado destacado por Lopes (2010, p.282) quanto à formação docente para as TICs, “[...] se essa formação não fornecer recursos hábeis para atuação docente almejada, parece pouco provável que o professor encontre subsídios suficiente para a dissolução de suas limitações e inquietudes frente as TICs”.

Mesmo que já existam alguns cursos de formação docente que superam o racionalismo técnico, ainda é pouca a formação voltada especificamente para EaD. Para Calaça (2009, p.210), “os cursos de formação de professores, no geral, devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base da reflexividade na sua formação e atuação profissional”. Como os cursos não possuem ainda esta base, fica para a maioria dos professores tornar sua prática pedagógica na EaD uma espaço de ensino e aprendizagem, ensaios de como proceder e de como interagir. Para Libâneo (2005, p.73),

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor.

É preciso ter consciência da importância da formação desses profissionais. Para Neder (2000, p. 119), “a seleção e a formação do orientador acadêmico, em qualquer proposta de EAD, sem dúvida, constituem em uma das garantias da qualidade do trabalho educativo que se quer desenvolver”. Concordamos com Nóvoa (1999, p. 26) ao colocar que a “formação do professor é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se forma apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. Assim, acredita-se que um professor bem instruído já é um dos pilares para um ensino de qualidade. Corroboramos com Lopes (2010, p. 283) ao afirmam que,

A relação de reciprocidade entre a formação para as tecnologias e suas implicações no *habitus* do professor ganha novos matizes quando considerada no âmbito de cursos desenvolvidos na modalidade a distância, haja vista a presença imprescindível das tecnologias e a circulação de um conjunto de saberes a elas inerentes nesses novos tempos e espaços de aprendizagem.

O ser professor na EaD é estar constantemente se renovando enquanto profissional, é possuir um percurso de formação continuada, para que possa constituir saberes de sua profissão que se tornem hábito para melhor execução. Assim,

O aspecto mais visível da profissionalidade docente são os saberes profissionais e, mais especificamente, os saberes disciplinares. Assim,

abordar a formação do professor na perspectiva da profissão leva-nos, necessariamente, a discutir esses saberes. (GUIMARÃES, 2004, p. 48).

Nunes (2001) reforça a ideia discutida no primeiro item deste capítulo de que o saber docente é constituído mais precisamente pela prática pedagógica. Sendo assim, os cursos de formação profissional docente, “tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar”. (p. 36).

Na formação pedagógica, o docente precisa adquirir o mínimo de conhecimento de sua área em específico, deve possuir essencialmente uma sólida formação pedagógica, de forma que possibilite refletir acerca de sua própria prática produzindo conhecimento. Essa formação, para ter maior adesão, deve considerar o saber experiencial dos docentes. (MENDES SOBRINHO, 2007, p.10).
Essencialmente, quando tratamos de ensino superior,

O professor universitário é o profissional que precisa conhecer profundamente o campo do saber que pretende ensinar, ter senso crítico da realidade que está inserido para poder selecionar os conteúdos da disciplina. Deve possuir um conhecimento vasto não apenas de sua área, mas dos outros campos do saber. Precisa também ter uma postura investigativa, ser um pesquisador capaz de construir novos saberes e, ainda, motivar seu aluno a produzir. (SOARES, 2008, p. 17).

A formação de alguns professores voltada para EaD, antes mesmo de iniciar sua atuação no ambiente virtual é pouca até mesmo nos corridos cursos de extensão que são ministrados para estes docentes antes de iniciarem suas atividades, ou nos cursos de capacitação oferecidos por diversas instituições. Neste sentido, poucos são os profissionais que possuem cursos adequados para atuar nessa modalidade de ensino. Assim,

Para desempenhar a tarefa complexa de ser professor e de ensinar é necessário preparo científico (acadêmico e pedagógico) técnico, humano, político-social e ético, suporte do compromisso de intelectual pesquisador, envolvido com as causas democráticas que estimulam a responsabilidade com a formação do homem-cidadão-profissional. (MENDES, 2007, p. 113).

Dessa forma, é importante que a formação do professor proporcione vivências da contextualização e exemplificações da descontextualização da prática pedagógica, para que os diferentes níveis de reflexão possam ocorrer. Esta formação, de acordo com Prado e Valente (2002, p. 28-29) deve levar a:

- Entender os potenciais dos aspectos computacionais como recurso para resolução de tarefas e construção de novos conhecimentos.[...].
- Saber utilizar a informática em atividades pedagógicas. [...].
- Saber atuar no contexto da sua comunidade escolar. [...].
- Compreender sua atuação, no sentido de desenvolver autonomia para transformar os aspectos inerentes a sua prática pedagógica. [...].

Não é suficiente ao desenvolvimento da prática docente para EaD que sua formação limitar-se apenas à transmitir informações quanto aos aspectos tecnológicos, como o manuseio de um computador, da plataforma etc, mas, ocupe-se de práticas pedagógicas que contemplem o cotidiano do profissional, possibilitando a estes momentos de reflexão acerca da docência.

É no processo de refletir sobre a reflexão na ação que a teoria ganha um outro significado, pois ao mesmo tempo em que elucida os questionamentos sobre a prática, desperta para outras maneiras de interpretá-las e compreendê-la. O conhecimento teórico e prático se articulam de tal modo que um passa a (re) alimentar o outro, possibilitando ao professor a compreensão do conhecimento construído na sua prática pedagógica. (PRADO, VALENTE, 2002, p. 33).

Almeida (2002) advoga que os programas de formação de professores proporcione que estes profissionais aprendam a tomar decisões perante a problemas, estando abertos ao novo, ao inesperado e ao imprevisível, que aprendam a usar as tecnologias buscando sempre uma articulação com sua prática pedagógica, possibilitando, assim, a construção e reciclagem contínua de sua aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor citado no parágrafo anterior, o professor deve saber acompanhar a interação dos alunos, essencialmente saber “participar, em parceria com seus pares, da proposição, execução e reflexão constante de projetos inovadores da escola, incluindo os programas de formação continuada”. (ALMEIDA, 2002, p. 73-74). Que a formação sensibilize o docente para ação de intervir na realidade de ensino e

[...] criar situações de aprendizagem, razão pela qual rever e redimensionar a sua função não é algo que acontece de forma natural e imediata. Há a necessidade, muitas vezes, de desconstruir técnicas e métodos de ensino cristalizados ao longo do tempo, com vistas a repensar as concepções educacionais. Por isso, a prática do professor, atuando com os alunos, deve ser integrada no processo da sua própria formação. Este modo de conceber a formação possibilita ao professor vivenciar o ciclo da prática pedagógica

e, conseqüentemente, os diversos níveis de reflexão que são desencadeados. (PRADO, VALENTE, 2002, p. 33).

É importante ressaltarmos que não basta apenas formar o profissional e deixá-lo “a solta” no ambiente virtual, imerso nas ferramentas pedagógicas. É necessário que a formação deste profissional aconteça de forma adequada, com os princípios necessários a sua prática pedagógica. Mas, também, para sua plena atuação, é necessário que ele seja acompanhado pelos formadores até que estes adquiram as competências necessárias para continuar por si mesmo.

Surge, dessa forma, o profissional que sabe como aplicar e como dissociar seus saberes no meio virtual, retirando deles, o máximo proveito possível, conseguindo não apenas refletir sobre sua prática, Mas fazendo com que seus alunos tenham uma formação crítica reflexiva e que através da mobilização de seus conhecimentos possa formular suas competências profissionais e situacionais para cada momento da prática.

O papel do professor acaba por adquirir uma ressignificação de sua atuação e de sua formação, para que possam integrar as mudanças ocorridas com as novas metodologias de ensino, inclusive a EaD. Para Campos (2009, p. 274),

Hoje, a formação dos indivíduos deve ser voltada para a inovação, e há evidências de que o desenvolvimento de novas competências é fato constante. Cabe à EAD um papel de protagonista, já que por suas próprias características ela pode ser integrada aos locais de trabalho, às expectativas dos indivíduos, às necessidades de formação, entre outros.

Dessa forma, Perrenoud (2002) coloca que a formação do professor deve ser agente de mudança tanto individual quanto coletiva, e este processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

A formação deve incluir habilidades como o trabalho em equipe, o trabalho em um ambiente colaborativo, flexível e passível de adaptações constantemente. Uma formação que suplante a mera transmissão do conhecimento e ocorra numa perspectiva da ação-reflexão-ação, permitindo aos docentes analisarem sua prática pedagógica, “ênfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência” (NUNES, 2001, p. 38).

Na EaD o conceito de ser professor está pautado nos saberes docentes produzidos e constituídos a partir da produção e atuação, podendo tanto propiciar a construção de saberes evidentes, quanto outros conhecimentos que se revelam à medida que a reflexão se institua. Para Tardif (2008), a tarefa do professor incide em transformar a matéria que ele ensina, de forma que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la em seu contexto. Cortelazzo (2004, p. 258) afirma que,

Se os professores conhecerem a tecnologia que usa esses meios como suporte e praticar a leitura e, até mesmo, a escrita dessas mídias eletrônicas para poderem trabalhar, com seus alunos, “o conhecimento caoticamente retido através dos meios de comunicação de massa e das mais diversas tecnologias”, poderão incentivá-los a produzir novos conhecimentos dando a sua contribuição para o conhecimento coletivo.

Pensar as habilidades a serem adquiridas pelos professores é pensar uma nova formação, ou possibilitar a formação continuada. Para Brito (2006), é importante enfatizar uma nova política de formação de professores, uma política educacional que priorize não só os saberes curriculares, pedagógicos, mas também priorize a teoria e a prática docente dentro das diferentes competências do professor. Priorize também a “[...] formação do professor reflexivo, a necessidade de um enfoque interdisciplinar, o desenvolvimento do interesse do professor pela investigação cotidiana, pela pesquisa, como também os saberes ligados à natureza da profissão docente”. (p. 45).

Esta sim é uma nova fase que a EaD proporciona aos professores, que é a prática pedagógica na modalidade. Assim, “no diálogo reflexivo com a prática – com a situação problemática concreta – se estabelece um dinamismo de novas idéias e novas pistas, que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível. (PRADO; VALENTE, 2002, p. 32). Para isso o professor deve estar aberto a estas novas experiências.

Assim, o professor na EaD, frente a esse novo prisma, reveste-se do que está disponível em sua prática docente na modalidade, para procurar suprir a necessidade de formação ainda desejável ao perfil. Nesse momento, ao refletir sobre sua própria prática, o professor poderá desenvolver não só habilidades mas conhecimentos acerca de sua própria atuação, tornando-se objeto de investigação de si mesmo.

CAPITULO IV

MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo apresentamos os resultados e as discussões da pesquisa empírica, e tem como objetivo geral compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD.

4.1 Traçando o perfil do docente na EaD

Com o intuito de traçarmos o perfil dos docentes que atuam na EaD foi aplicado um questionário semiestruturado para coleta de informações acerca da experiência e da formação desses profissionais. Dessa forma, para melhor exemplificarmos e respondermos ao primeiro eixo de estudo, inerente à formação profissional do docente, nos baseamos em aspectos como prática e formação na modalidade de Educação a Distância, cujas discussões encontram-se descritas nos próximos parágrafos.

Na primeira parte do questionário, procuramos compreender qual o processo formativo do docente voltado para a modalidade EaD e a pretensão deste em continuar a constituição de seus saberes através da formação continuada.

Um dos primeiros questionamentos levantados acerca do docente na EaD foi quanto sua **participação na formação continuada** voltada para a modalidade. Dos sete professores apenas um (Magnólia) respondeu que, apesar de atuar na modalidade, não possui nenhuma formação específica. Dentre os seis professores que responderam que tinham, somente um (Camélia) participou de cursos de pós-graduação na referida área. Os demais, cinco, obtiveram apenas uma curta capacitação voltada para tutoria e suporte técnico do ambiente virtual Moodle.

A formação inicial dos docentes de EaD, bacharelados e licenciaturas, foi realizada na modalidade presencial, que em geral não aborda a EaD, levando esses professores a retornarem às salas de aulas para participarem de em cursos de curta duração, muitas vezes ofertados pela própria instituição, geralmente sem

informações pedagógicas de como desenvolver sua prática, apenas com informações técnicas de utilização das ferramentas básicas do ambiente virtual.

Este quadro mostra a fragilidade da formação continuada do docente para atuar com a modalidade EaD, tornando-se uma preocupação quando tratamos de prática pedagógica, já que, neste caso, a formação continuada é uma das fontes de constituição de seus saberes profissionais para atuarem com a EaD. Lopes (2010, p. 285) nos afirma a importância dessa formação para o docente ao abordar que “a rede de saberes que circundam a tecnologia e suas implicações, portanto, não se restringe a formação continuada institucional, mas precisa, sim, ser implementada e garantida por ela”.

Ao questionarmos a esses docentes se **pretendiam participar de alguma atividade de formação continuada** voltada para a modalidade EaD, obtivemos uma surpresa, quando somente um (Hortência) respondeu que não, enquanto os demais responderam que sim, inclusive outro (Margarida) afirmou o desejo de fazer um mestrado na modalidade EaD. Mesmo tendo uma única resposta, como não, quanto à formação continuada, esta reflete um pouco do posicionamento de alguns docentes quanto à modalidade, optando por continuar a atuar somente no ensino presencial. Esta formação continuada para atuação do professor na modalidade EaD é importante para que este saiba mobilizar os conhecimentos específicos inerentes à modalidade, bem como conhecer novos métodos de ensinar e aprender. Neste sentido, Guimaraes e Brennand (2007, p. 82) afirmam que,

No cenário da teorização e das práticas de formação, as propostas inovadoras para a formação do educador do futuro estão desenhadas em compreensões plurais dos fenômenos, dos objetos e dos indivíduos, vislumbrando a diversidade de olhares e perspectivas que rompem com o saber individualizado e a objetividade das coisas.

As autoras reconhecem a importância da formação dos docentes através das propostas inovadoras impostas à prática pedagógica do professor na modalidade EaD. Esta formação continuada deve ressaltar também a multiplicidade da atuação, dos meios tecnológicos adotados, dos alunos e da equipe de suporte, e a necessidade de uniformização através do trabalho colaborativo.

Na segunda parte, procuramos compreender os motivos que levaram os professores a atuar com a modalidade EaD, um pouco de sua prática docente e os

diversos perfis adotados em uma única modalidade de ensino, bem como os fatos marcantes na prática pedagógica.

Assim, perguntamos aos docentes **quais experiências possuem na atuação profissional com a modalidade de EaD**. Nas respostas, com exceção de Hortência e Violeta, que atuaram somente como professoras autoras e professoras de disciplinas, os demais desenvolvem mais perfis docentes na EaD do que os de objeto neste estudo. Nestes aspectos podemos destacar Narciso, que atuava simultaneamente como professor autor e de disciplina, no curso em análise, além de outros cursos na modalidade EaD como: professor do CEAD/UFPI, coordenador de tutoria, orientador de TCC, apoio e coordenador de projetos de formação e extensão, apoio administrativo nas coordenações, e ainda tutor.

Lembramos que esses docentes assumem duplo papel, atuam no ensino presencial e na modalidade EaD, sendo esta a realidade de todos os docentes participantes do estudo. Esta diversidade de atuação docente na EaD contribui para o que Romão (2008) destaca como despersonalização do ser docente. O professor na EaD assume tantos papéis, que acaba por comprometer a formação de sua identidade enquanto professor de EaD. Para a autora, esse fato não passa de mais uma dúzia de personagens que refletem uma mesma e única função já historicamente desempenhada no ofício de ser professor, apenas com uma nova roupagem e novas ferramentas.

Procurando compreender mais um pouco sobre o professor e sua prática pedagógica, fizemos o seguinte questionamento: **que fator considera marcante em sua trajetória profissional de atuação com a EaD?** As respostas dos professores demonstram que um dos fatos que mais os cativaram foi a possibilidade de atuar em uma modalidade inovadora, e em um ambiente virtual. Violeta destacou que considera “[...] marcante o próprio descobrimento de uma forma inovadora de fazer educação”. Já Antúrio e Hortência declararam que o fato marcante foi o desafio de escrever um livro para a modalidade e ver este livro sendo aplicado por eles e por outros professores.

Assim, a possibilidade e o deslumbramento de atuar em um meio pouco conhecido por eles e o desafio de realizar algo novo foi um dos impulsos para que os professores ingressassem na EaD. Magnólia retrata o sentimento daqueles que ainda estão se familiarizando com o processo, ao afirmar, “estou iniciando a

experiência detalhada com a EaD. Gostando muito, não tendo ainda um fato marcante em minha trajetória profissional nesta área da educação”. Neste sentido, Romão (2008) destaca a importância desse momento do professor de superar o desconhecido, ao aceitar “torna-se” um professor de EaD este docente está aceitando enfrentar e vencer a resistência quanto a modalidade, a resistência quanto a uma ressignificação no espaço de tempo de suas aulas.

Ao indagarmos aos docentes os **motivos que o levaram a atuar na EaD**, as respostas foram as mais diversificadas possíveis. Assim, Violeta respondeu que o motivo foi um convite da coordenadora. Entretanto, o que motivou Hortência, Magnólia e Margarida foi a possibilidade de descobrir uma nova e desafiadora forma de ensinar, como afirma Magnólia “é uma experiência nova, portanto, um desafio. E os desafios são sempre motivos que nos fazem prevalecer com entusiasmo na profissão professor”.

Para Antúrio, o motivo que o levou a participar da EaD foi a possibilidade de realizar-se em um novo desafio enquanto professor de EaD. Camélia ingressou por meio de um curso que a deixou “encantada” com a modalidade. Estas declarações nos leva a afirma que um dos principais motivos dos professores, que já atuam no ensino presencial, de ingressarem na EaD é o desafio do novo, pelo conhecimento de uma nova forma de atuar pedagogicamente. Cardoso (2008, p.75) afirma que a EaD “redefine substancialmente o papel do professor, diferentemente daquele conhecido historicamente”, e é por isso que os docentes desejosos de conhecer mais sobre esses profissionais atuantes na EaD ingressam na modalidade.

Outro aspecto de suma importância para a EaD não é apenas quanto a escolha e motivos que levaram o professor a atuar na modalidade, mas a condução de sua prática e a possibilidade do docente analisá-la através dos registros no ambiente virtual, visto que, quando se atua neste ambiente todas as informações ficam armazenadas. E através de relatórios emitidos tanto o pesquisador quanto o próprio professor pode verificar a participação da prática pedagógica no ambiente virtual. No caso do professor, que possui a curiosidade de analisar sua participação, há a possibilidade de refletir acerca de sua própria prática de forma mais sistemática.

Neste sentido, visando verificar se o docente já passou por esta experiência de reflexão, indagamos se após o encerramento da disciplina ele **retornou ao**

ambiente virtual para leitura de sua participação. Dos sete, três docentes (Camélia, Antúrio e Violeta) responderam que não, Camélia justifica-se colocando a falta de tempo para tal ação, já Antúrio retrata que gostaria muito de verificar sua participação enquanto professor de disciplina, mas ainda não teve oportunidade.

Os demais (Margarida, Magnólia, Hortência e Narciso), ao responderem que sim, ressaltaram que foi por curiosidade; já Margarida afirma que, “necessitando realizar uma pesquisa nesse foco, retornei à plataforma, porém, desloquei o foco para outra pesquisa. No entanto, as reflexões acerca desse saber são pertinentes”. Com este questionamento lembramos a importância de tal ação, pois o docente ao analisar sua prática, poderá (re)significá-la e melhor construir seus saberes experienciais. Esse fato nos faz lembrar a proposta de Neder (2009.a) ao colocar que devemos pensar a EaD como uma possibilidade de (re)significação da educação em meio ao mundo globalizado, e dar um novo espaço ao docente, evitando aquela ideia da EaD como apenas um meio ou modo de ensino. Esta ação possibilita ao professor verificar que a questão básica “não é surpreender a distância, mas transformá-la em momento de reflexão” (ROMAO, 2008, p.142). E a partir deste momento, em que se reflete sobre a ação docente, podemos resignificar, construir e até mesmo mudar nossa prática pedagógica.

4.2 O desvelar da prática docente na EaD

Ao propormos desvelar a prática pedagógica do professor na modalidade de EaD, estamos procurando ver o docente como ele é, assim como sua prática e atuação tanto no ato de produzir conhecimento quanto no ato de aplicar este conhecimento e transpô-los de forma didática aos cursistas e aos tutores. Dessa forma, inicialmente, vamos mostrar os dados da pesquisa coletados através da análise de conteúdo nos livros didáticos, verificando o professor autor enquanto produtor de conhecimento. Depois vamos discutir a aplicabilidade deste conhecimento no ambiente virtual, ou na sala de aula virtual, retratando a ação do docente enquanto mediador da informação. Procuramos assim, responder à segunda categoria de estudo, que é inerente à prática pedagógica do professor na EaD.

4.2.1 O docente enquanto produtor de conhecimento

A produção de livros didáticos é uma das principais diferenças quando tratamos da prática docente na EaD, pois neste ato o professor transparece sua aprendizagem e peculiaridades nas formas de ensinar. Os livros didáticos revelam não só a prática docente, mas suas vivências com a educação. Através de sua fala escrita podemos analisar a sua forma de “ver” a disciplina a qual se disponibilizou desenvolver. O livro didático acaba por registrar a experiência de vida docente,

Assim, ao desenvolver conhecimento sobre o próprio conhecimento, o ser humano passa a construir conhecimentos sobre os processos subjacente a esse conhecimento, denominado conhecimento processual. Ao mesmo tempo desenvolve concepções acerca de seus meios de conhecer, suas capacidades ou incapacidades, denominado conhecimento metacognitivo. (FIORENTINI, 2003, p. 25).

O professor autor, ao tomar juízo deste conhecimento, pode conhecer-se melhor enquanto profissional, e enquanto mediador da ação através da sua palavra escrita. Ademais, o professor como produtor do conhecimento aplicado em sala de aula virtual proporciona maior reflexividade na sua atuação, possibilitando uma análise de seu ser profissional sob um novo prisma. Além de um fato inusitado, que são as próprias instituições, ou as editoras destas instituições atuarem como organizadoras e promotoras destes livros didáticos voltados para a graduação e pós-graduação, contribuindo, assim, de forma significativa, para a produção bibliográfica e científica do profissional, além da valorização deste enquanto professor-pesquisador e produtor de conhecimento. Assim,

Este processo favorece a criação de um conhecimento prático que representa a captação viva dos vários elementos intervenientes na ação pedagógica do professor. No entanto, tal conhecimento não é sistematizado. As teorias produzidas pelo professor no momento presente de sua ação não se tornam conscientes e compreendidas formalmente. Daí a necessidade do professor refletir sobre ação, ou ainda, sobre a reflexão na ação. (PRADO; VALENTE, 2002, p. 32).

Uma das principais características diferenciais quando tratamos de prática docente na modalidade EaD, é a participação do professor enquanto produtor de livros didáticos, possibilitando a sistematização da ação docente. Diante desse perfil, o professor encontra-se com um dos maiores desafios, que é disponibilizar de forma sistemática seu conhecimento a um aluno na modalidade EaD, procurando transpor

sua experiência, que fora basicamente no ensino presencial, com uma linguagem acessível, objetiva e correta à modalidade, usufruindo-se de recursos que possam promover a interatividade do aluno com o conteúdo.

Dessa forma, realizando uma leitura gráfica do livro didático, podemos identificar aspectos como a organização das informações, coerência, linguagem, disponibilização de recursos como imagens, saiba mais, links, dentre outras informações que enriquecem o conteúdo. Verificamos também a familiarização do autor com a modalidade de ensino, pois estes aspectos possibilitam não só uma boa condução do livro, mas favorece a interatividade do conteúdo. Para Preti (2010, p.20),

[...] o material didático impresso na EaD necessita propiciar não somente ensino, mas, sobretudo, interação do autor com o estudante, por meio do texto. O que realmente é importante, é o que o estudante irá fazer diante do texto, pois a aprendizagem somente ocorrerá por ação do estudante.

É preciso que o docente saiba para que público está escrevendo e atuando, pois são alunos que estudam no polo de apoio presencial, em casa, e as vezes em pequenas folgas do trabalho, sem a presença física do professor, portanto, o livro deve possuir uma mediação pedagógica adequada, possibilitando a promoção da (auto) aprendizagem.

A análise desses livros, deve ocorrer no sentido de verificar o nível de interação dos pesquisadores na leitura de cada fascículo. Assim, um texto bem elaborado, com recursos adaptados para a modalidade EaD, é um livro com o qual o professor pode proporcionar uma prática no ambiente virtual, com interação entre seus agentes, alunos, tutores, professores mais dinâmica, pois o livro didático é o suporte principal do aluno no processo de aprendizagem, sendo o recurso que ele leva e estuda nos mais diversos ambientes.

O quadro 03, nos permite visualizar a situação específica de cada livro didático dos docentes em estudo. Os parâmetros expostos foram desenvolvidos com base nos manuais de produção de material didático do CEAD/UFPI, do CEDERJ, do Guia de referencias para produção gráfica de material didático em Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e com base nas fases de análise de conteúdo destacadas por Bardin (2002), que é a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise proposta foi elaborada, ainda, com base em Preti (2010), ao elencar os aspectos necessários a uma boa aprendizagem em alguns instrumentos de avaliação de material didático impresso. Preti (2010, p. 179) qualifica os aspectos dos livros didáticos em uma escala crescente, com critérios como: insuficiente, aceitável, bom e excelente. Ainda de acordo com o autor, os indicadores acima foram elaborados “tendo em vista que o material didático na EaD, para ser eficaz, isto é para favorecer a aprendizagem do estudante, deve ser acessível a seus destinatários (*acessibilidade*) e fomentar a atividade do estudante (autonomia)”, possibilitando que este estude não só de forma autônoma, mas que seja possível e viável o desenvolvimento das atividades propostas.

Assim, os aspectos de análise do livro foram divididos em: Linguagem, esta é a fala do professor para com o aluno, o que liga as demais informações disponibilizadas no texto; Estrutura lógica do texto, como o texto está organizado, unidade e sub-unidades; Apresentação, se a apresentação realmente condiz com o conteúdo, descrevendo as unidades, e se está muito longa, perdendo o foco; Objetivo/resumo, neste aspecto verificamos se o texto possui objetivo ou resumo, no início ou final de cada unidade, se estes estão extensos e respondem ao conteúdo; Atividades, um dos principais aspectos, verificamos se estão elaboradas de forma que o aluno compreenda e possa desenvolvê-las sem auxílio; Saiba mais/Glossário, neste quesito verificamos a disponibilização destas informações ao longo do texto, procurando explicitar termos e aprofundamento do tema abordado; Ilustrações, se estas estão legíveis e de acordo com o conteúdo abordado; Dicas de filmes/livros, como o autor aborda estas informações, se são propostas de forma clara que o aluno tenha acesso; Web bibliografia, verificamos se além de usá-las os autores deixaram claro cada informação tratada nos links, e por último; Sobre o autor, se o autor fez um breve resumo de seu perfil profissional.

No quadro 03, demonstramos de forma breve a situação de cada livro analisado, de acordo com o discutido nos parágrafos anteriores.

Quadro 03: Parâmetros de análise dos livros

Aspectos	Antúrio	Hortência	Magnólia	Margarida
Linguagem	Excelente	Bom	Bom	Excelente
Estrutura lógica do texto	Excelente	Excelente	Bom	Excelente
Apresentação	Excelente	Excelente	Bom	Excelente
Objetivo/resumo	Excelente	Não possui	Bom	Bom
Atividades	Bom	Aceitável	Bom	Excelente
Saiba mais Glossário	Excelente	Aceitável	Insuficiente	Bom
Ilustrações	Excelente	Aceitável	Insuficiente	Bom
Dicas de filmes livros	Bom	Não possui	Não possui	Não possui
Web bibliografia	Bom	Bom	Não possui	Não possui
Sobre o autor	Bom	Bom	Não possui	Bom
Aspectos	Camélia	Violeta	Narciso	
Linguagem	Excelente	Excelente	Excelente	
Estrutura lógica do texto	Excelente	Bom	Excelente	
Apresentação	Excelente	Bom	Excelente	
Objetivo/resumo	Aceitável	Excelente	Bom	
Atividades	Excelente	Insuficiente	Bom	
Saiba mais	Bom	Aceitável	Bom	
Ilustrações	Bom	Bom	Excelente	
Dicas de filmes livros	Bom	Não possui	Aceitável	
Web bibliografia	Bom	Não possui	Não possui	
Sobre o autor	Bom	Não possui	Não possui	


Com base nos aspectos descritos no Quadro 03, passamos para a descrição dos livros de forma mais detalhada, descrevendo os principais aspectos encontrados, tanto positivos quanto os negativos em cada um.

Iniciando com o livro didático de **Antúrio**, como mostra o Quadro 3, este docente escreveu um dos melhores livros verificados, pois seus resultados ficaram entre excelente e bom. Na análise do livro encontramos diversos aspectos entre

positivos e negativos. Como aspecto negativo verificamos a utilização da Wikipédia enquanto recurso de pesquisa disponibilizado ao aluno. Sendo a Wikipédia uma enciclopédia virtual construída colaborativa, seus conceitos mudam de acesso para acesso, não ficando adequado constituí-la como fonte de pesquisa ou colocá-la como recurso de pesquisa para o aluno acerca de determinado tema.

Quanto a dois recursos usados pelo autor, referências na web e atividades, não foram bem utilizados, pois nas atividades, apesar de estarem elaboradas possibilitando a autonomia de interpretação do aluno, foram pouco usadas, tendo em vista a grande quantidade de conteúdo e assunto abordado. Já as referências na web não possuem explicação do que trata cada link, como mostramos no exemplo abaixo, mas apenas a disponibilização destes, que em muitas vezes não dá para interpretar ao certo qual o teor do conteúdo.

EX: Recurso Referências na Web

Referências na Web 

http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_s.html
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o>
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>
http://pt.wikipedia.org/wiki/Contrato_social
<http://www.avozdocidadao.com.br/blog/2007/09/cidadania-e-classe-social.html>
<http://search.live.com/results.aspx?q=+movimento+popular&first=11&FORM=PERE>
<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>
http://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade_cultural

Outra pequena falha cometida pelo docente foi quanto à utilização de sinopse dos filmes de forma muito extensa, algumas ultrapassam uma lauda. Já quanto aos aspectos positivo, Antúrio trabalhou muito bem com o colofão (resumo do autor) e a utilização de glossário ao longo de todo o livro, inclusive comunicados aos alunos da importância da consulta ao dicionário, como mostramos nos exemplos a seguir.

EX1: Recurso Glossário com caixas de textos.

Revolução Industrial consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social. Iniciada na Inglaterra, em meados do século XVIII, expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX.

EX22: Recurso Caixa de texto

O **dicionário** será uma ferramenta de trabalho importante para você durante o curso. Por isso, se você ainda não começou a utilizá-lo, comece a fazê-lo, pesquisando o significado dos termos “igualitarismo”, “racionalismo”, “individualismo” e “secularização”. Utilizem, em suas pesquisas, dicionário da língua portuguesa e de áreas como Filosofia, Pedagógica, Sociologia e História.

Esses recursos exemplificados anteriormente são importantes pelo fato de por melhor conduzirem o aluno ao longo da leitura do texto, informando-o, quando necessário, de aspectos acerca do assunto abordado, e ao mesmo tempo incentivando-o a aprofundar seu vocabulário através de consultas ao dicionário.

Outro livro analisado foi o de **Hortênci**a, que se encontra em um nível bastante aprofundado com linguagem complexa, porém, uma excelente estrutura. E para auxiliar a difícil leitura possui glossário ao longo de todo o conteúdo. Mas, ainda há alguns aspectos a serem considerados, como referências na web sem indicação do site (explicação do que trata o site) e as atividades desenvolvidas, que se apresentam mais adequadas ao ensino presencial. Exemplificamos a seguir,

EX: Recurso Atividade

- 1 – Discuta a diferença entre as modalidades de pensar: senso comum, filosófica e científica.
- 2 – Explique o procedimento do pensar filosófico na produção de sentido da realidade.
- 3 – Discuta a diferença da postura dos sofistas e a postura dos filósofos.
- 4 – Que tipo de conhecimento deve predominar na formação profissional docente?

Verificamos, assim, que as atividades foram desenvolvidas não visualizando as ferramentas na EaD, e sem nenhuma explicação de como o aluno pode proceder para desenvolvê-la. Ademais para executá-las o aluno precisa de mais leitura do que a disponibilizada no livro didático. O livro está adaptado para alunos do ensino presencial, pois não possui uma mediação pedagógica adequada que possibilite ao aluno a (auto)aprendizagem. Esta mediação pedagógica adequada faz a diferença entre os livros que os docentes usam de outros autores em sala de aula presencial e os livros escritos para EaD, pois o livro de EaD “[...] é produzido especificamente para ‘ensinar’ a determinado estudante, para um curso específico e não para qualquer leitor interessado no assunto”. (PRETI, 2010, p.25).

Porém, o livro possui alguns pontos que se destacaram como positivos, dentre eles a utilização de glossário, como já citado, procurando contextualizar a linguagem complexa, e um “para refletir” ao final de cada unidade, que supre um pouco a deficiência dos exercícios, como mostramos no exemplo a seguir:

EX: Recurso Para Refletir

PARA REFLETIR

As transformações espirituais que demarcam o capital cultural da humanidade têm definido mudanças radicais nas concepções de mundo, sociedade, vida e do próprio ser humano. Por esta perspectiva, a humanidade se caracteriza, na atualidade, como detentora de uma espiritualidade emancipada?

PARA REFLETIR

Considerando, o atual momento histórico das organizações sociais, em que a racionalidade instrumental, tecnocrática e com uma forte tendência para uma espiritualidade utilitária, pragmática, o projeto educativo ainda pode ser concebido como proposta de um devir formativo do ser social?

Apesar desses recursos, a boa elaboração dos exercícios, uma das principais ferramentas do livro, torna-se de suma importância para o aluno, pois o auxilia na constituição da aprendizagem. Assim,

Os exercícios e avaliações devem estar associados às competências definidas para o curso. Devem concretizar atividades para a aplicação do conteúdo do curso. Definir essas atividades é importante, pois elas orientam a seleção do conteúdo. (PALANGE, 2009, p.381).

Como o material didático elaborado pelo professor é autoinstrucional, o aluno precisa verificar seu nível de aprendizado acerca de cada unidade. Uma maneira

válida é através dos exercícios expostos no texto, pois quando essas questões estão bem formuladas permitem o aluno refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e assimilação do conteúdo.

Outro livro didático analisado, o de **Magnólia**, apesar de estar com o conteúdo e estrutura adequada, apresentando boa linguagem para a modalidade EaD, mostra-se sem encaminhamentos para provocar interação, e quase inexistência da presença de recursos como: saiba mais, imagens, dentre outros, essencialmente nas primeiras unidades. Nesses aspectos Albert e Migliorança (2008, p. 116) ressaltam a importância de uma boa linguagem em cursos de EaD, pois os cursistas dependem essencialmente da palavra escrita para comunicação. Os autores afirmam que “é por meio desse diálogo por escrito que professor e aluno interagem, exercendo e sofrendo influências mútuas, construindo uma troca discursiva”.

As atividades contidas no livro, apesar de algumas adequadas, outras estão confusas e remetem para interpretação e leitura de texto em páginas na Internet, o que o torna inadequado, pois muitas vezes o livro é para auxílio do aluno em casa e em ambientes sem acesso a Internet. Atividades com pesquisa online é mais interessante quando se trata de exercícios na plataforma virtual. Os resumos das unidades possuem cerca de três parágrafos cada, tornando-os muito extensos para uma simples síntese.

Dentre os aspectos positivos podemos destacar um identificado somente no livro de Magnólia. Foi quanto à disponibilização, no final de cada unidade, de uma breve introdução ao próximo capítulo, interligando uma unidade a outra, mantendo a coesão do texto. Como mostramos no exemplo a seguir:

EX: Recurso Caixa de Texto ao final da unidade

A unidade seguinte apresenta elementos que contribuem para a reflexão e o entendimento do projeto político pedagógico da escola.

Apesar de curto e objetivo, este parágrafo no final da unidade introduzindo o próximo conteúdo torna-se importante, pois nos lembra que as unidades precisam manter relação entre si, “permitindo que os conceitos se construam progressivamente, que se retomem e se inter-relacionem, indicando ao aluno, com clareza, a coerência interna do curso”. (CABRAL, 2008, p.161).

O livro da **Margarida** está bem definido, com boa estrutura, linguagem, porém quando se trata também de informações que possibilitam maior interatividade, há poucas, mas as disponíveis foram bem detalhadas, como os exercícios, onde foram indicados apenas alguns voltados para os fóruns, porém bem formulados e de forma compreensível, como mostra o exemplo abaixo:


EX: Recurso Atividade

Gostou da leitura sobre a avaliação mediadora? Agora, escreva sobre esse tema e coloque na plataforma:

- Elabore um quadro resumo que aponte essas diferenças de posturas na correção dos testes: (postura classificatória, postura mediadora)
- Justifique, à luz da perspectiva da avaliação mediadora, o que significa “interpretar ao invés de simplesmente corrigir” testes e tarefas de alunos.

Outro aspecto a ser destacado no livro de Margarida é quanto ao uso dos links, no qual a autora explica o que encontrar em cada um, como mostramos no exemplo a seguir, e nos poucos saiba mais que o livro apresenta.

EX: Recurso Referências na Web com explicação

Referências na Web 

Para saber mais sobre a análise e interpretação de testes, leia

BARREIRO, Aguida C.M. A prática docente do professor de Física do 3º grau. São Paulo: FE-USP, 1996. Tese de Doutorado em Educação) disponível no site:

<http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/17-3/artpdf/a3.pdf>

A autora ainda fez uso de ferramentas não tão utilizadas, como o *wiki*, explicando aos alunos como funciona esta ferramenta no ambiente virtual Moodle e em seguida propondo a construção de um texto colaborativo. Este fato demonstra que esta docente além de conhecer bem o ambiente virtual, está fazendo uso de uma ferramenta pouco conhecida pelos alunos, e saindo do usual.

O livro didático de **Camélia** está semelhante à situação do de Margarida, pois possui uma excelente estrutura, porém pouco interativo. Um aspecto que nos chamou a atenção foi quanto ao estímulo aos alunos pesquisarem colocado na apresentação do livro, com uma conversa inicial. A linguagem do livro é de fácil compreensão, bem como a excelente divisão dos exercícios de todas as unidades em chat, fórum e atividades adequadas a cada situação, possibilitando maior interpretação e prática do aluno, e aproximando ainda mais o livro do ambiente virtual, como mostramos no exemplo a seguir:

EX: Recurso Atividades

Chat: Discussão sobre as Teorias da Aprendizagem e suas aplicabilidades na educação.

Fórum: De acordo com a leitura da apostila, escolha a Teoria da Aprendizagem com a qual você mais se identifica, apresente suas características, em seguida dê exemplos no cotidiano da escola.

Atividade: Elabore um quadro com as diferenças entre Ensino a Distância, Educação a Distância e Tele-educação. Dê exemplos práticos de como cada uma delas acontece no cotidiano.

Porém, o livro traz como aspecto não adaptado à EaD o insistente uso de imagens sem significado para o texto. Como este trata de recursos tecnológicos e aprendizagem, em cada página as imagens disponibilizadas foram de pessoas em computadores, muitas estavam sem uma boa visualização, ou seja, a pessoa de costas no computador, ou apenas as mãos no teclado, ou a foto de teóricos famosos, sem legenda exemplificando, já retratados em quase todos os livros, inclusive em três dos analisados, o de Antúrio, Margarida e Hortênsia, que com certeza os alunos já conhecem. Essas imagens estão exemplificadas a seguir:

EX: Recurso Imagens retiradas do livro



Fonte: asico.com.br/psico/?p=206



Fonte: <http://projetoamarbrazil.spaces.live.com/blog/>



Vygotky

Fonte: www.ucc.ie/.../archive/vygotky/index.htm

Utilizar imagens no texto torna-se conveniente quando estas complementam visualmente as informações abordadas. Dessa forma, o Manual de Editoração da UFPI (2011) ressalta a importância do uso de imagens com qualidade, que esteja em consonância com o conteúdo e principalmente que tenha a fonte e seja coerente com o conteúdo.

O livro didático de **Violeta** trata-se de um caso específico, pois necessita de uma estrutura que possibilite ao aluno autonomia para a execução do que é abordado. Para o desafio proposto a professora autora disponibilizou o conteúdo necessário, faltando apenas informações que possibilitassem maior interatividade do aluno com o texto, ou seja, a disponibilização das informações de forma mais autônoma, em que o aluno na modalidade EaD possa interpretá-los chegando ao conhecimento. Dessa forma, fizemos algumas observações, a primeira é quanto à interação entre as unidades do texto, Cabral (2008, p. 160) ressalta a necessidade de “[...] pensar que os diferentes conteúdos do curso devem manter uma relação entre si, garantindo a coesão e a coerência interna a cada unidade e entre as unidades”.

Inicialmente, a linguagem do texto está direta e compreensível, porém para o assunto, precisava de mais autonomia na leitura, talvez alguns anexos com práticas, que o livro exige bastante, pudessem melhorar a exposição. Os exercícios estão bem elaborados para alunos de ensino presencial, mas deixam a desejar quando se trata de EaD. Como mostramos no exemplo abaixo, nas atividades e fóruns:

EX1: Recurso atividades

Toda a atividade de ensino ao surdo precisa dar conta das mesmas habilidades exigidas aos alunos ouvintes, para que se possa oferecer uma educação de qualidade ao surdo. Nesta perspectiva,

- a) Justifique a importância da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda e
- b) Diga de que forma a contação de histórias pode contribuir para o letramento do surdo. Justifique a sua resposta utilizando a teoria sobre aquisição de língua portuguesa como segunda língua.

EX2: Recurso questão para fórum

1. Relate os sentimentos que foram despertados ao assistir o filme de Charlie Chaplin indicado para leitura?
2. A adoção do bilinguismo demanda uma série de providências. Dentre as apontadas nesta unidade, aponte a mais urgente e justifique.

Como verificamos nas atividades exemplificadas, principalmente no fórum, o ideal é a construção de questões que possibilitem a discussão entre os alunos, e não apenas a exposição de ideias. Outro aspecto não adequado pode ser visualizado no Quadro 3, quando a autora deixou de colocar informações que poderiam auxiliar o aluno em uma melhor compreensão como filmes, web-bibliografia e sobre o autor.

Um aspecto a ser ressaltado no livro de Violeta é quanto a utilização de imagens de forma adequada, pois, além do livro solicitar bastante recursos de imagens, estas foram disponibilizados de forma compreensível e em contato com o abordado, como exemplificamos a seguir:

EX: Recurso Imagens retiradas do livro



Assim, as imagens, exemplificadas acima retratam de forma clara o abordado no conteúdo, pois basta visualizá-las para compreender o assunto do qual o texto trata. Porém, outro ponto positivo, já descrito no livro de Margarida, foi quanto a web-bibliografia, sua descrição e indicação do conteúdo de cada link. Quando encontramos um link em uma web bibliografia, o mais interessante e atrativo para o aluno é que este venha acompanhado de uma breve explicação do se trata, pois apenas disponibilizá-los de forma “solta” no livro, muitas vezes pode não aguçar a curiosidade do aluno para verificá-los.

O último livro analisado foi o de **Narciso**, como os demais está com boa descrição, porém pouca interação, uma linguagem excelente, mas a recorrência de “saiba mais” muito extensa (muitas vezes com mais de uma página), com informações de outros autores. Esta indicação acabou por confundir um pouco, pois o aluno está lendo em um tipo de linguagem e logo em seguida depara-se (nas próximas páginas) com outra linguagem totalmente diferente, formando-se uma quebra na estrutura, além de inadequado.

Porém as imagens todas bem trabalhadas, indicando realmente o conteúdo do texto, com exemplificações e explicação das mesmas. As atividades foram bem elaboradas, com indicação de questões de atividades e fóruns, além da utilização de outros recursos, como a constituição de blogs acerca do tema.

Com esta breve exposição de cada livro dos professores autores participantes do estudo, procuramos demonstrar como se encontram os livros escritos, podendo ressaltar que a maioria está com uma linguagem adequada, mas quando se trata da inserção e interação desses textos com o ambiente virtual, muitos demonstram possuir pouco conhecimento das ferramentas disponibilizadas, utilizando sempre a mesma, o fórum e atividades, sendo que as discussões propostas muitas vezes apresentam-se inadequadas para o recurso usado, e ainda semelhantes ao proposto aos alunos no ensino presencial.

Dessa forma, o professor no processo de produção do conhecimento se constitui de pensamentos distintos, baseados em sua experiência no ensino presencial, pois, geralmente, em sua experiência com a EaD, ele primeiro escreveu o livro para só depois aplicá-lo no ambiente virtual e assim conhecer sua prática neste ambiente. A ausência de formação adequada também contribui, fazendo com que esses docentes mobilizem seus saberes experiências, que até o momento foi no ensino presencial, para constituição do seu conhecimento e prática na EaD, justificando as colocações nos livros descritas nos parágrafos anteriores.

4.2.2 O docente enquanto mobilizador de conhecimento

Quando tratamos do professor enquanto mobilizador de conhecimento, estamos analisando sua prática em sala de aula, ou seja, no ambiente virtual, verificando a forma de atuação e aplicação do conhecimento disponibilizado no livro didático escrito por ele enquanto professor autor.

Neste estudo delimitamos a prática pedagógica do professor de disciplina de acordo com o projeto de criação do CEAD/UFPI (2006), onde os professores são os responsáveis pelas disciplinas dos cursos em cada módulo, a prática se efetiva no sentido de atuar nos esclarecimentos de dúvidas dos alunos e/ou tutores. Já o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia coloca que este professor, atua diretamente com os tutores nas atividades do curso, ele deve disponibilizar aos alunos e tutores *feedback* sobre o desenvolvimento da disciplina, buscando proporcionar a reflexão em equipe sobre os processos pedagógicos.

A partir de então entendemos a importância do professor de disciplina no ambiente virtual, pois é através dele que o tutor guia o aluno no processo de aprendizagem, tornando primordial a participação e interação com os discentes, de forma que os alunos “[...] não se sintam abandonados e percebam a existência de uma presença docente com quem pode contar e estabelecer interação [...]” (ROMÃO, 2008, p. 79).

Como seria mais dispendioso, demandando mais tempo a análise do docente em atuação, enquanto professor de disciplina, neste estudo procedemos da seguinte forma: acessamos cada turma inerente a sua disciplina analisada, de acordo com os livros produzidos, e verificamos o acesso ao ambiente e suas visitas às ferramentas disponíveis em cada turma, bem como o relatório de participação emitido pelo ambiente virtual, em suas respectivas disciplinas, e como este interagiu nas ferramentas disponibilizadas com tutores e alunos. Assim visualizamos quantas vezes o docente acessou determinada turma e ferramentas, bem como suas participações nas atividades expostas.

A análise parte da hipótese de que um bom professor autor é um bom professor de disciplina, pois compreende como é sua prática docente e conhece metodologias pedagógicas na modalidade EaD. Assim, nos baseando na análise dos livros descrito no Quadro 3, constatamos que os livros pouco interativos foram dos professores que menos ou não participaram do ambiente virtual. Dessa forma, um livro desenvolvido de forma inadequada para a modalidade compromete também o processo ensino e aprendizagem no ambiente virtual, tendo em vista que o suporte principal do professor de disciplina e tutores é o livro didático.

Mas, antes de verificarmos a atuação deste docente no ambiente virtual, é importante situar como se dá a sua prática no curso em estudo. O professor de

disciplina assessora um grande número de alunos e tutores, é responsável por todos os polos, sendo que em cada disciplina possui apenas um ou dois tutores para cada turma, o curso na etapa analisado é ofertado em três polos de apoio presencial, cada polo com uma ou duas turmas, cada turma com cerca de cinquenta alunos, assessorada por um tutor a distância e um tutor presencial. Com esses números podemos visualizar a ampla participação que o professor de disciplina tem para dedicar-se.

O docente atua geralmente durante um ou dois meses, tempo de duração de cada disciplina ofertada, e nesse período ele deve realizar visita aos polos de apoio presencial, atendimento ao aluno e ao tutor no ambiente virtual, acompanhamento e orientações das atividades com o tutor a distância, e aos demais profissionais, como os tutores presenciais que ficam nos polos. Esta realidade pode ser um dos fatores para o não acesso do professor ao ambiente, devido à quantidade de atividades muitos professores não adaptados à nova metodologia, de gerenciador do conhecimento não consegue acompanhar o ritmo da turma. Logo na EaD o professor não é apenas o mediador do conhecimento, como acontece no ensino presencial, ele assume principalmente o papel de gerenciador da informação aos tutores.

Assim, verificamos então que os livros melhor produzidos, com atividades, questões de fórum, dicas de vídeos, sites etc., textos com saiba mais e outras informações importantes foram os que obtiveram maior participação no ambiente virtual, e foram os que possuíam as turmas virtuais mais organizadas e compreensíveis, destacando-se a atuação e os livros de Margarida, Antúrio, Narciso e Camélia.

Dessa forma, passamos para a descrição detalhada de cada professor de disciplina. Como ressaltamos um dos docentes que atuou em todas as turmas, participando dos fóruns e das atividades propostas foi Narciso. Este docente colaborou de forma assídua em todas as atividades disponíveis no curso, interagindo com alunos e tutores, portanto, o seu registro no ambiente virtual foi bastante consistente e frequente, sendo verificado o acesso até após o término da disciplina.

Margarida, Antúrio e Camélia também tiveram boa participação, porem não consta o registro em todas as turmas, e em outras pouca ou nenhuma interação com

os tutores e alunos, demonstrando que por algum motivo não conseguiram participar de forma plena em todos os ambientes. Porém, a estrutura organizacional da turma com as atividades estão bem propostas, em algumas atividades consta que seguiram a estrutura do livro didático para ambientar as turmas, ficando mais compreensível ao aluno.

Hortência foi a única professora autora que não participou do ambiente virtual durante o período da disciplina de cujo conteúdo foi autora, sendo que no seu relatório de participação em atividades não consta registro de acesso, porém, constam as orientações relatadas pelos tutores dadas por ela. Dessa forma, quando verificamos a estrutura da turma, chegamos à conclusão de que não seguiu a estrutura do livro, pois na plataforma virtual quase não havia atividades ressaltadas no texto, nem as sequências das unidades foram evidenciadas, tornando a ambientação um pouco mais difícil. Porém um fato que justifica essa ausência, no caso de Hortência e de outros professores, foi a disponibilização dos livros apenas *online* na plataforma, sendo que sua versão impressa chegou já no final da disciplina ao professor e aluno.

Uma professora que se destacou na participação no ambiente virtual foi Violeta, sendo que seu livro didático não está plenamente condizente com o exigido para a modalidade, mas sua participação no ambiente procurava suprir esta deficiência do livro, mantendo a unidade entre teoria e prática. Até as atividades propostas foram realizadas de forma mais dinâmica, procurando interagir mais com os alunos. Isso mostrou que o docente, em seu primeiro contato com o aluno, através do livro pouco conhecia sobre a modalidade, escrevendo um conteúdo pouco adaptado, mas em sua prática verificando e vivenciando a realidade, confrontando com sua prática; o professor foi flexível para compreender o modelo proposto e adaptá-lo a sua docência sem fugir da realidade e do proposto no livro didático escrito.

Assim, podemos compreender que a participação do docente nesses ambientes é importante, pois o professor que não participa deixa de ocasionar a troca de informações, é como se ele detivesse o saber apenas para si, pulando um degrau que Jossó (2004) denomina de “experiências formadoras”, que é a reflexão acerca do conhecimento aprendido pelo professor na sua prática. Dessa forma a

participação do docente torna-se fundamental para melhor compreender como se dá a prática pedagógica através de suas vivências.

A falta de acesso dos professores e a pouca participação no ambiente virtual podem ocorrer por diversos motivos, como o acúmulo de atividades docentes ou a falta de informação necessária para o acesso, ou seja, alguns docentes não sabem como acessar as atividades e acompanhar o desenvolvimento do aluno e tutor no ambiente. Esta situação reflete um fato já bastante discutido, que é relativo à falta de informação do professor para a modalidade, pois este deve possuir habilidades tecnológicas e pedagógicas associadas a uma boa prática docente.

Como a formação da maioria desses profissionais antes mesmo de iniciar sua atuação no ambiente virtual é precária, até mesmo nos cursos de extensão, eles ficam à mercê da aprendizagem, da compreensão e da formação na própria prática pedagógica, constituindo na ação suas metodologias de ensino e aprendizagem. Assim,

Para desempenhar a tarefa complexa de ser professor e de ensinar é necessário preparo científico (acadêmico e pedagógico) técnico, humano, político-social e ético, suporte do compromisso de intelectual pesquisador, envolvido com as causas democráticas que estimulam a responsabilidade com a formação do homem-cidadão-profissional. (MENDES, 2007, p. 113).

Os docentes que atuam no ambiente virtual possuem como fonte de informação um curso rápido de capacitação técnica sobre a plataforma virtual e um encontro entre professores e tutores, no início de cada disciplina, para apresentá-las. Isso não constitui uma preparação necessária para a plena atuação desses profissionais, somando-se a falta de conhecimento do ambiente virtual e o funcionamento dos polos de apoio presencial, dificultando o planejamento de suas ações pedagógicas.

Como mostra o estudo, foram poucos os professores que tiveram contato com os alunos, poucos os que frequentaram o ambiente virtual, pulando assim um dos “degraus” para construção do conhecimento, que é a interatividade entre os sujeitos e principalmente com os alunos. O docente que interage com tutores e alunos é um docente que possui a oportunidade de atingir mais uma experiência em sua prática profissional, permitindo a construção do seu ser profissional na EaD. Dessa forma, Pimenta e Anastásio (2005) colocam que é importante destacar a contribuição dos

alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores, pois os mesmo se fazem ouvir por meio dos instrumentos de avaliação institucional.

Outro aspecto importante quanto a prática do professor de disciplina é o fato de este estar atuando com seu próprio livro, conhecendo de forma substancial o conteúdo a ser ensinado. Para Tardif (2008, p.120), “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. Ao conhecer bem o conteúdo abordado, o professor passa aos tutores as informações necessárias ao bom andamento da turma, o que é bem mais fácil do que atuar com um livro de outro autor. Pois o docente tem a oportunidade de verificar na ação a aplicação de um conhecimento produzido por ele mesmo, assimilando as reações dos alunos e tutores.

4.3 Um olhar para si: quem é o professor de EaD

Olhar para si, é isso que propomos aos sujeitos deste estudo, quando aplicamos como método de coleta de dados as narrativas, permitindo que estes possam voltar-se para sua prática docente enquanto profissionais de EaD. Nas narrativas de vida propomos aos professores um corte temporal, que pode ser compreendido como o primeiro contato do docente com a EaD, remetendo para o desenvolvimento de sua prática, enquanto professor autor e enquanto professor de disciplina. Este item está voltado para o eixo de estudo da prática pedagógica, sob um novo prisma, através do ponto de vista dos próprios professores e não através da observação de sua atuação. Assim,

As reflexões sobre as narrativas são tecidas a partir da compreensão de que o narrador, ao rememorar sua história de vida, envolve-se em movimentos de reflexão acerca de suas experiências, o que implica na materialização de processos de reflexão que resultam no autoconhecimento. Implica, ainda, na revisitação das experiências vividas e das práticas de pesquisa de formação. (BRITO, 2010, p.53).

Dessa forma, através das narrativas de vida desses professores vamos conhecer o docente pelo seu próprio olhar, procurando suas estratégias constitutivas para a prática na EaD, e verificando os saberes que mobilizam nas suas descrições. Estas análises possuem como base os trabalhos e as metodologias de Bertaux e Porrier (2010), Valladon e Raybaut (1999). Baseiam-se ainda nos tempos de análise

descritos por Bardin (2002) e Souza (2006b), que são: tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades descritivas; e, Tempo III: Leitura interpretativa – compreensiva do *corpus*.

Uma narrativa de vida não é um discurso qualquer, é um discurso cheio de significados, um “discurso *narrativo* que se esforça para contar uma historia real” (BERTAUX, 2010, p. 89). E através desse discurso podemos vivenciar uma transformação de prática docente, bem como a constituição de seus saberes experienciais. Jossó (2004) afirma que o primeiro passo para transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando se presta atenção no que se passa dentro de nós mesmos, ou na situação na qual estamos envolvidos.

Algumas narrativas apresentam em sua forma mais simples a prática pedagógica na EaD, outras são extremamente ricas de informações e dados de suma importância para compreensão do objeto de estudo, porém, nunca existem boas ou más narrativas, todas podem contribuir em uma análise, através dos critérios de exploração. Dessa forma, destacamos as falas dos professores nos próximos parágrafos, por nos trazer posicionamentos que remetem ao estudo em questão.

As narrativas de nossos interlocutores nos possibilitaram ver **o contato inicial** de cada um com a modalidade. Para alguns professores, como mostram os relatos a seguir, o primeiro contato com a modalidade deu-se como professor autor do livro analisado e logo após como professor de disciplina deste mesmo livro, outros relatam que foi através de cursos. Somente Carmélia e Narciso possuem densa experiência profissional com EaD.

[...] como tutor em um curso de especialização, após como professor autor e professor de disciplina. (**Antúrio**).

Minha experiência com EaD é muito pouca. Meu primeiro contato foi com o estudo sobre o assunto para um concurso para tutora. Em seguida foi-me solicitado a preparação de um material para um curso de férias de português para alunos surdos na EaD UFPB. (**Violeta**).

[...] inicio o relato pela experiência que tive como professora na modalidade de educação a distância, durante a qual redigi um módulo para a disciplina nos cursos de graduação Física, Biologia e Pedagogia. (**Hortênci**a).

[...] comecei a fazer algumas leituras sobre esta modalidade de ensino no período em que estava estudando para realizar as provas do concurso. Quando comecei a trabalhar com a EaD, tive muito estranhamento, sentia saudade da dinâmica da sala de aula, saudade das conversas, do convívio, enfim, saudade dos gestos, dos olhares. (**Magnólia**).

Nesse sentido, iniciamos na EaD em um momento de implantação da modalidade, sem muitas orientações, pouca informação. Nos primeiros momentos fui tomada pela curiosidade que me movia de encontro ao desbravamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. (**Margarida**).

Trabalho com Educação a Distância desde 1998. Já coordenei alguns programas de EaD no estado como: Proinfo, TV Escolar, GESAC, Aluno Técnico (Intel), Mídias na Educação, outros. Trabalhei desenvolvendo projetos para a Universidade Aberta do Brasil - UAB. (**Camélia**).

[...] minha trajetória na EaD começou em 1994 quando da graduação. Naquele momento, tive contato com uma disciplina "Introdução ao uso do computador em História. (**Narciso**).

Outra característica verificada nas narrativas foi quanto ao **imediatismo da modalidade**, essencialmente quando se trata dos livros didáticos. Os professores demonstraram que tiveram de dois a três meses para escrever os livros, e alguns ainda lembram do acúmulo de tarefas, como podemos verificar nas falas a seguir,

Então foi me dado 3 meses para produzir o material que iria ser usado no módulo II de alguns polos do Piauí. (**Antúrio**).

Com a solicitação surgiram as questões básicas: como e o que escrever em um tempo determinado, pois eram os primeiros cursos da EaD da UFPI, o cronograma indicando a data de abertura dos cursos muito próxima, bem como o acúmulo de tarefas do ensino presencial da graduação e pós-graduação para serem feitas – sala de aula, orientações, núcleos de estudos, artigos e outras. (**Hortência**).

Era recém chegada no CEAD, e o curso de pedagogia estava precisando com urgência do material didático [...]. Fui convidada a produzi-lo. Tive um pouco mais de um mês para elaborar o material. [...]. Efetivamente, pouco tempo para elaboração de um bom trabalho de pesquisa, principalmente numa área que eu não tinha nenhuma produção (**Magnólia**).

A maior dificuldade foi não ter prazo para escrever um livro, foi bem difícil, mas está superado (**Violeta**).

Verificamos então que o prazo para a produção dos livros didáticos é bastante curto, fator que prejudica uma boa produção. Neste sentido, produzir um livro conforme descrito por Estepa (2000, p.65) em que “el contenido del curso, y el nivel en que es presentado, este desde el principio bien diseñado para las necesidades de la población estudiantil”. Embora tal ação seja de fundamental importância, é bem mais complexo quando se trata do tempo que o autor disponibiliza, por isso todos os docentes, mesmo alguns que passaram pela experiência pela primeira vez, receberam apenas breve informações e foram auxiliados por um guia prático de produção de material didático produzido pela equipe do CEAD-UFPI.

Quanto à **prática pedagógica** desenvolvida na EaD e suas relações, alguns professores, como Antúrio, demonstram conhecer bem o ambiente virtual, mas têm

dificuldades no acompanhamento das atividades, fator que basta observar a grande quantidade de alunos, polos e tutores para assessorar durante a disciplina, para entendermos essa dificuldade, tornando o desenvolvimento da atividade docente bem mais exaustiva. Outros docentes apontam este momento de “conflito de realidade da prática pedagógica” como um momento propício a reflexão do ser professor. Vejamos algumas falas,

Não tive muitas dificuldades, pois já domino a plataforma, mas os cursos a distancia têm uma característica diferente em relação aos cursos presenciais, às vezes a gente relaxa um pouco e termina por acumular tarefas. Agora eu entretendo meus alunos. Acho que todo professor/tutor deveria ser um dia aluno, para poder compreender melhor seus alunos, as dificuldades, os impedimentos, os contratempos que ocorrem na modalidade EAD. (**Antúrio**).

Enquanto professora de EaD, pude analisar melhor o tempo que meu aluno dispõe para realização das atividades e percebi que sem meu efetivo apoio, muitas delas não saem da mente deles e muito menos do papel quando chegamos no “famoso” estágio supervisionado. É necessário que o aluno compreenda a dinâmica do EaD; entenda que existem momentos individuais e coletivos para estudo, pesquisas, que a linguagem é diferente quando estamos no momento presencial daquela explorada no ambiente de aprendizagem. (**Camélia**).

Se já tinha considerado cansativo a elaboração do módulo, coordenar uma disciplina oferecida ao mesmo tempo em vários polos exigiu-me uma organização pedagógica cuidadosa, para o que pude contar com a colaboração de uma estagiária e com os tutores a distância. (**Hortência**).

Depois de quase dois anos trabalhando com a EaD, coordenando disciplinas, visitando de forma sistemática as turmas na plataforma, comecei a compreender a importância da utilização das TICs na educação e passei a me envolver na nova dinâmica da sala de aula virtual. (**Magnólia**).

[...] nos diversos contatos que tive com os alunos, seja a partir da plataforma, encontros presenciais ou mesmo a partir da produção de textos, sempre procurei mostrar que as peculiaridades da modalidade mobiliza o sujeito a ter autonomia, buscar possibilidades além da referência do professor, além dos materiais apresentados, para enfrentar os problemas como os novos desafios para melhoria de si e das pessoas/instituições que interagem. (**Narciso**).

Através desses desafios e momentos de conflito da prática docente, o professor procura autodiagnosticar sua prática pedagógica, provocando e oportunizando mudanças que irão favorecer seu crescimento e um redimensionamento em sua prática pedagógica, este

[...] redimensionamento das práticas educativas só ocorrerá mediante o desenvolvimento da consciência crítica do educador que, ao se apropriar da influência das novas tecnologias e inserir as mídias como ferramentas pedagógicas, terá um novo papel de articulador de novas formas de ensinar e aprender de forma mais dinâmica e articulada com o desenvolvimento científico e tecnológico. (GUIMARÃES; BRENNAND, 2007, p.73).

Sabemos que o professor de disciplina atua como gerenciador das atividades propostas, que a quantidade de aluno é muito grande para o atendimento a cada um. Assim, o principal **contato** do professor de disciplina é com o **tutor** presencial e o tutor online, em muitos casos, essa interação não se torna muito amistosa e produtiva, devido a diversos fatores, e o principal citado pelos docentes foi referente à formação do tutor. O tutor lida com muitas disciplinas (uma a cada dois ou três meses), tendo que assimilar uma gama muito grande de informações a serem repassadas ao aluno, e em muitos aspectos não consegue, nem possui, condições de “dominar” o conteúdo proposto no livro, como mostram os relatos abaixo:

O acompanhamento da oferta da disciplina nos cursos de graduação se deu de forma indireta, através do trabalho dos tutores, os quais infelizmente não tinham formação no campo da disciplina, bem como a maioria não retinha uma formação pedagógica mais sólida. (**Hortência**).

Fui a algumas cidades do Piauí para ministrar aula presencial e ter encontro com os tutores. Durante o curso postava material extra na plataforma que ajudava na leitura dos alunos, já que o módulo ainda não estava preparada em forma de livro para os mesmos. (**Antúrio**).

Não fiquei satisfeita com a forma como a disciplina foi conduzida por mim, quanto aos tutores, embora tenham feito o que podiam, tenho dúvidas se a forma como conduziram os estudos dos alunos levou a atingir o objetivo que está posto no livro [...] Comecei acompanhando a disciplina pela plataforma, mas, algumas orientações que os tutores davam aos alunos quanto às atividades não eram satisfatórias e eu precisaria de um contato mais direto e pessoal para resolver esse problema [...] A impressão que tive foi que eles não leram o livro que escrevi. Se isso aconteceu, uma atitude como essa pode ter comprometido o trabalho. (**Violeta**).

Essa interação evidenciada na EaD é fundamental, pois a prática tanto do professor quanto do tutor deve ser dialógica, ambos devem atuar sob um mesmo prisma, procurando atingir o mesmo objetivo proposto nos livros. Assim, o professor de disciplina deve orientar o tutor como interagir através do conteúdo com o aluno, pois,

A educação a distância só pode ser desenvolvida se não houve ‘distância’ entre os sujeitos da prática educativa. Essa ‘não distancia’ diz respeito ao processo de interlocução, dialogo permanente, que deve ocorrer entre os envolvidos na prática educativa, mesmo que não ocupem o mesmo espaço físico em um tempo real. (NEDER, 2009.c., p. 44).

O docente que possui um bom contato com seus interlocutores terá sempre uma prática pedagógica melhor desenvolvida que aquele docente que não conseguiu atingir um nível interacional satisfatório para o processo de ensino e aprendizagem, pois a boa comunicação constitui um dos principais elementos na EaD.

Outro aspecto a ser destacado é o reconhecimento da **transposição didática do ensino presencial para a modalidade EaD** de alguns docentes, e até mesmo essa transposição de forma inconsciente na prática de alguns, como mostra o diálogo mantido por Violeta e Narciso. Porém, um fato interessante foi a insistência de uma prática presencial tanto nos livros quanto na prática pedagógica do professor, observado nos diálogos com Hortência, Violeta e Narciso.

Essa estruturação que a redação foi assumindo talvez se justifique no modo como ministrava as aulas presenciais, sempre buscando o diálogo com os grupos, não concentrando as aulas em exposições de textos, mas procurando desenvolver interpretações e articulações com situações diversas e pertinentes. **(Hortência)**.

Enfim, as interações pedagógicas se desenvolveram da mesma forma que faço nas práticas educativas presenciais, sendo que nas participações nos fóruns, nos chats e através de e-mails. **(Hortência)**.

Distribuí meu livro para meus alunos presenciais e eles têm me dito que a leitura é compreensível porque as ideias estão expostas claramente. Isso me deixa tranquila porque acho que o aluno lá no interior vai conseguir entender as questões que abordo. **(Violeta)**.

O fato de ser professor em sistema presencial não garante que o desempenho pedagógico do professor na EaD será o mesmo! A compreensão de ser professor facilita o entendimento da função de ser professor na EaD, haja vista que são sistemas de peculiaridades diferentes. Apesar de que há algumas semelhanças no processo de atuação e de movimento dos saberes docentes, isso não significa que são processos iguais [...]. **(Narciso)**.

O problema da transposição didática é um fator que persiste entre os professores na EaD, pois, é mais fácil o educador na EaD adaptar uma realidade já conhecida para a modalidade. Dessa forma, o proposto não é que o professor abandone a prática docente do ensino presencial e “crie” uma nova prática, mas saber aproveitar na EaD a sua experiência, “a questão, então, não é desprender-se do velho, mas reconhecê-lo no curso de uma outra ação vinculada no contexto em que vive” (ROMAO, 2008, p. 68).

Um aspecto marcante nas falas dos professores foram as experiências com alunos da modalidade EaD vividas por Antúrio, Narciso e Camélia. Essas experiências foram importantes, pois com elas os professores assimilaram melhor de um ângulo novo, a metodologia de aprender na modalidade, e como consequência melhor entenderam seus alunos. Devido a esta troca, os docentes que passaram pela experiência em sala de aula virtual, enquanto aluno, estão entre os que obtiveram uma boa prática no ambiente virtual. As experiências como aluno

renderam momentos de reflexão sobre a prática pedagógica desses professores de disciplina, como mostra os relatos a seguir,

[...] também tive uma experiência como aluno de EAD. Passei em uma seleção para um curso de prevenção de uso de drogas nas escolas. [...]. Não tive muitas dificuldades, pois já domino a plataforma, mas os cursos a distância têm uma característica diferente em relação aos cursos presenciais, às vezes a gente relaxa um pouco e termina por acumular tarefas. Agora eu entendendo meus alunos. Acho que todo professor/tutor deveria ser um dia aluno, para poder compreender melhor seus alunos, as dificuldades, os impedimentos, os contratempos que ocorrem na modalidade EAD. (**Antúrio**).

[...] logo em 1995, participei de uma seleção [...], aprovada e fui fazer Especialização em Informática na Educação na Universidade Católica de Pernambuco. Pense numa coisa difícil, pois eu era a única aluna da turma que não entendia nada de computadores, nunca havia acessado nenhum, não tinha noção do que seria um correio eletrônico. Estudei horas a fio para superar essa “defasagem”, mas graças a Deus consegui. (**Camélia**).

Aquelas aulas que possuíam o objetivo de compreender a máquina e suas potencialidades fizeram insurgir pensamento que toda concepção de EaD partiu daquele momentos... Ah! como era bom...! ter a possibilidade de construir de forma coletiva conhecimentos, a partir da mediação de um computador. Percebo neste momento (ao escrever este diário) que nossa vivência, nossa experiência e interações permitem construir o ser professor de EaD... (**Narciso**).

Essa troca de papéis é uma oportunidade para o docente compreender que “distância não significa ausência ou abandono, particularmente tratando-se de educação. Do mesmo modo como estar presente não significa estar junto ao outro, em interlocução e diálogo”. (ROMAO, 2008, p. 77). A partir de então, o docente pode adaptar sua prática docente para um melhor atendimento ao aluno, com um acompanhamento adequado.

Com relação aos **saberes docentes**, a atuação do professor enquanto produtor de livro e enquanto professor de disciplina constitui-se uma experiência que proporciona a reflexão acerca do ser docente, acerca de suas experiências, prática e formação acadêmica, e muitos outros meios com os quais se pode chegar à formulação desses saberes. Tardif (2008) nos lembra que esses saberes são formulados de acordo com as vivências e na relação do professor com seu trabalho, e que são plurais, não formados de uma só ação ou interação, mas do conjunto de ações com as quais este professor está empenhado. Assim, reflitem acerca de sua ação docente, os professores mobilizam saberes, que, como nos relata Hortência, ainda estão baseados nos saberes voltados para o ensino presencial.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que os saberes vivenciados podem reconstruir os conhecimentos pedagógicos da prática docente, ressignificando-a,

como nos lembra Magnólia no relato a seguir, em que o movimento dos saberes docente é traduzido partir da sensibilização do professor para a mobilização,

No momento da elaboração do documento norteador dos estudos, que não se reduziu a uma coleção de textos de autores diversos, mas a uma produção dissertativa de autoria própria, recorremos aos saberes adquiridos com a prática de ensino presencial, no qual já tenho vastos anos de atuação. **(Hortência)**.

Enfim, trabalhar na EaD nos remete a construirmos saberes e saberes, saberes vivenciados, saberes repaginados, saberes holísticos, mas lembro que devem ser compartilhados, porque fazemos parte dessa grande teia chamada EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **(Camélia)**.

Acredito que o processo dialético de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento em rede; a energia e o movimento que perpassam essa mediação pedagógica podem contribuir para a emergência de novas relações e sentimentos. Acredito que a EaD pode, enfim, contribuir para um novo pensar pedagógico, para uma nova forma de entender a educação, o mundo, as pessoas, a vida. **(Magnólia)**.

Do ponto de vista de ser professor, pude ter uma atuação no sentido de contemplar aspectos de saberes construídos a partir de meu cotidiano, passando por minhas características como pesquisador e da própria prática educativa. **(Narciso)**.

Ao escrever as narrativas de vida enquanto professores de EaD, os docentes aproveitaram para fazer reflexões acerca de sua própria prática pedagógica, alguns realizaram uma autocrítica, demonstrando os mais diversos sentimentos e justificativas para sua atuação. Outros docentes, como Violeta e Hortência, reconheceram a inexperiência diante da situação, bem como a falta de interação entre os agentes e o pouco tempo de realização da disciplina, já, outros docentes mostraram-se otimistas quanto a modalidade, reconhecendo as limitações, como destacado por Camélia, Hortência, Violeta e Camélia,

Entretanto, não consegui um resultado positivo, sendo até mesmo questionada, pois os tutores não tinham condições de acompanhar os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem, bem como de avaliar as produções devido ao não domínio do conhecimento filosófico. [...]Entretanto, sinto-me ainda uma aprendiz desta modalidade de ensino que é a Educação a Distância. **(Hortência)**.

Acho também que a minha falta de experiência e de tempo contribuiu negativamente para o acompanhamento da disciplina. É engano pensar que a liberdade que temos no ensino a distância não demanda tempo. A quantidade de alunos também compromete a qualidade do trabalho [...]. **(Violeta)**.

Enquanto professora, pude perceber todas essas articulações e, principalmente acreditar que é possível se fazer Educação a Distância com qualidade, pois não temos que levar em consideração o fator tempo e espaço, mas as estratégias, processo de acompanhamento e avaliativo que será desenvolvido. Falo isso porque ainda possuímos muitas limitações relativas não só ao computador, mas também ligadas ao conhecimento da Educação a Distância no mundo e no Brasil, em especial no Piauí. **(Camélia)**.

Apesar de todas essas limitações e dificuldades, o professor na EaD deve reconhecer-se como um “mediador ou mediadeiro, o professor é um organizador de um ambiente ou situações didático-pedagógicas”. (ROMÃO, 2008, p. 215). Este professor deve, assim, inferir nas dificuldades, procurando superá-las e procurando se autoconhecer enquanto professor de EaD. Porém, ainda há diversas dificuldades a serem vencidas por eles.

Praticamente todos os relatos evidenciaram as **dificuldades enfrentadas** e superadas pelos docentes em sua prática pedagógica, porém, a dificuldade mais predominante nas narrativas foram o pouco tempo para desenvolvimento das atividades, essencialmente quando tratamos de docentes que estão habituados a trabalhar uma média de seis meses com determinado tema e na EaD, reduziram este tempo para somente um ou dois meses. A segunda dificuldade maior foi quanto às limitações frente as novas tecnologias, pois com a pouca formação voltada para recursos tecnológicos, não conseguiam equilibrar as atividades dos livros com as ferramentas disponíveis no ambiente virtual. Outro aspecto bastante destacado foi quanto as relações entre professor de disciplina e tutor, que muitas vezes tornaram-se conflituosas; às vezes os professores deixam os tutores conduzirem as atividades livremente, mesmo sabendo do pouco conhecimento que estes possuem, outras vezes, os professores, preocupados com o pouco conhecimento do tutor em determinado conteúdo, procuraram intervir na prática com o aluno. Os diálogos que seguem ressaltam bem o exposto anteriormente.

A dimensão pedagógica dessas atividades de coordenadora de disciplina a distância devido a falta de experiência e com tutores com saberes limitados tanto nos aspectos específicos da disciplina como no campo da condução dos momentos de ensino e aprendizagem, desenvolvi com algumas dificuldades, que me acompanham até agora. Uma dessas dificuldades encontro no uso do módulo, como torná-lo um roteiro de estudo, não uma cartilha a ser decorada e reproduzida. Isto é, como inserir a prática de pesquisa e de produção de texto ou trechos, em que os estudantes explicitem as próprias ideias, o que compreenderam com a leitura do módulo e de outras fontes de estudo do conteúdo da disciplina. (**Hortência**).

Viajei aos polos, ministrei aulas [...] produzi materiais, participei das atividades pela plataforma moodle... mas muitas vezes tive a dificuldade de exercer meu ofício por conta dos limites tecnológicos (muitos chats não aconteceram por conta da baixa conexão, principalmente no interior, possibilidades de web conferência não foram realizadas em função dos mesmos limites tecnológicos). (**Narciso**).

Para que eu pudesse interferir seria necessário mais tempo para verificar a qualidade das questões propostas, o que eu não tinha. Para que eu pudesse acompanhar com mais eficiência precisaria de tempo e de tutores muito bem preparados. (**Violeta**).

Há ainda outro empecilho enfrentado pelos docentes, que é quanto ao acesso precário ao ambiente virtual, pois tanto o docente, quanto os alunos tem dificuldades de acesso, principalmente nos polos de apoio presencial onde a Internet é bem mais difícil. Fator pelo qual, devido a esses problemas, tivemos que adiar alguns meses o início dos relatórios nos diários (disponíveis no mesmo ambiente virtual, que as turmas do curso em estudo), e os professores que já haviam iniciado tiveram dificuldade de dar continuidade, como nos mostram os comentários de Camélia e Narciso a seguir.

Nossa! Finalmente consegui acessar a plataforma para dar continuidade ao meu diário. (Camélia).

Finalmente consegui voltar ao diário.....! as lembranças ficam... as lembranças se revelam e faz-nos viajar no tempo [...]. (Narciso).

Assim, a partir das análises acima, o professor na EaD, ao refletir sobre sua prática, está reconhecendo a realidade de sua atuação, tornando a reflexão, através do processo de tomada de consciência da ação, um meio de compreender e melhorar a sua prática pedagógica. Através do proposto neste estudo, as narrativas da prática pedagógica em diários virtuais, os docentes tiveram a oportunidade de parar, e rememorar momentos de dificuldades, e de aprendizado, extraíndo destas lembranças de momentos e ações significativas para seu crescimento profissional e para a construção de sua experiência profissional.

Cada ação do professor disponibilizada no diário foi importante para a compreensão do estudo, dando uma nova orientação para a prática pedagógica. Dessa forma, “[...] se a reflexão sobre a própria vida é importante, também é fundamental a possibilidade que a abordagem biográfica nos coloca de poder comparar as histórias de vida de vários sujeitos. (DEMARTINI, 2008, p. 49). E comparando esses relatos pudemos verificar a coerência dos fatos, analisando diversos pontos de vista de uma mesma ação. Assim, para a autora,

Escrever e refletir sobre a própria vida – experiências, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos etc. – é tarefa sugerida já há vários anos por especialistas em formação de educadores como experiência que pode configurar-se como transformadora da prática pedagógica. (p.46).

Um aspecto que podemos destacar das narrativas é que através da reflexão o docente possibilitou uma alteração de estado, mostrando a mudança de paradigma

do ensinar docente e o processo de adaptação no confronto com a nova realidade que a EaD proporciona.

4.4 Mobilizando os saberes docentes para a construção do conhecimento

Neste tópico procuramos discutir o último eixo teórico proposto neste estudo, que é a mobilização dos saberes docentes para a construção do conhecimento, neste sentido, procuramos apresentar os saberes e sua relação com a prática pedagógica na EaD, de acordo com os resultados verificados nos itens anteriores. Corroboramos com Tardif (2008), ao afirmar que na ação docente o professor mobiliza uma diversidade de saberes, trazendo à tona o conhecimento de saber-fazer, saber-ser, os saberes adquiridos da formação, da prática e os saberes do ambiente social.

Assim é chegado o momento de uma nova reflexão acerca dos saberes, de vê-los sob o ângulo da EaD, repensando o papel do professor nesta modalidade. Romão (2008, p. 72) afirma que caberia à modalidade,

[...] promover uma discursão sobre a ressignificação do trabalho docente. Ela aparece como possibilidade de pesquisa, de reflexão das práticas – dessas que estão estabelecidas. Assim, o que a EAD tem de específico, é, para além da não presencialidade rígida, o repensar inquieto das práticas, da unidade da teoria e da (atu)ação docente.

Procura-se, assim, alcançar e manter a unidade entre teoria e prática, e que estas sejam coerentes com a realidade de ensino do docente, pois o saber docente é relacional, ou seja, também, é “[...] fruto das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional”. (BORGES, 2004, p. 86).

Concebendo a prática pedagógica do professor inscrita, nos resultados expostos anteriormente, e o fato de este investigar sua ação, podemos entender que ele possui seus saberes específicos às atividades, e que em sua prática pedagógica não aplica somente um, mas os saberes, pois ensinar é mobilizar “uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. (TARDIF, 2008, p. 21).

Dessa forma, com base em Tardif (2008), delimitamos alguns saberes mais mobilizados na discussão dos resultados realizada anteriormente, para ressaltarmos

nos próximos parágrafos, dentre eles destacamos os saberes da formação profissional, os disciplinares e os experienciais.

Como os saberes da formação profissional são os inerentes às ciências da educação, voltados para a formação pedagógica dos professores, na análise verificamos que poucos foram os docentes que constituíram este saber voltado especificamente para a modalidade EaD. Com exceção dos interlocutores Camélia e Narciso, os professores adentraram nesta modalidade sem a formação adequada exigida a sua atuação docente, por isso

Refletir sobre a formação de professores nos remete para aspectos básicos como a busca da formação inicial de nível superior competente e de uma formação contínua que complemente e atualize de forma permanente o profissional. (MENDES SOBRINHO, 2007, p. 8).

Nos dados coletados verificamos ainda que os docentes na EaD não possuem uma formação continuada condizente com o necessário a sua atuação pedagógica. Este fato se dá por diversos motivos, o mais citado foi a falta de tempo para realizá-la. A falta de formação compromete o processo de ensino e aprendizagem, pois é um saber necessário à plena atuação docente. Para Mendes (2007), esta formação docente deve acontecer de forma reflexiva e contextualizada com a realidade vivenciada. Neste sentido, a formação do professor é um dos pilares para que este exerça uma boa prática pedagógica. Tardif (2008, p.40) afirma que,

[...] os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

Este fato nos leva a repensar os conhecimentos assimilados na formação profissional, e verificar a necessidade de um novo modelo de formação docente que contemple a EaD, pois, para Neder (2009.a) os conhecimentos da formação docente devem garantir ao professor competências científicas através dos conteúdos transmitidos e produzidos, esta situação é denominada pela autora de saber elaborado. Assim, esses saberes podem possibilitar ao docente um grau de sistematização do seu conhecimento da formação, proporcionando melhor construção da identidade no ser professor.

Os saberes disciplinares são outros saberes descritos por Tardif (2008) como aqueles incorporados a prática pedagógica. São provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, tornando-se de suma importância e uma reviravolta na relação entre prática e conhecimento do docente, pois o professor na EaD, enquanto professor de disciplina, atua com seu próprio conhecimento, ou seja, os saberes disciplinares mobilizados em sua prática pedagógica são provenientes de sua própria relação reflexiva, através do saber curricular e do saber experiencial.

O professor autor, ao escrever o livro didático usado em sala de aula virtual, mobiliza saberes e conhecimentos provenientes da prática pedagógica, seja no ambiente virtual, no ambiente presencial e na sua relação enquanto ser no meio social-cultural-familiar, de forma reflexiva. Dessa forma,

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Ora, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, 2008, p.48).

É então a partir dos saberes experienciais que o docente mobiliza todos os outros saberes, e é a partir destes, e na ausência dos demais, que os docentes constituem-se enquanto professores de EaD, pois, na maioria, o professor que atua na modalidade não obteve uma formação adequada, fazendo com que o conhecimento nasça da aplicabilidade e da mobilização dos saberes experienciais a partir da reflexão na e sobre a ação. É importante frisar que não basta o professor atuar, é necessário que esta atuação ganhe uma conotação reflexiva. Mendes Sobrinho (2007) afirma que é importante que no processo formativo do docente sejam relevados os saberes experienciais como parte do processo de construção de conhecimento. Devido aos fatos já relatados anteriormente, estes saberes tornaram-se base de todos os interlocutores deste estudo.

Dessa forma, é necessária a consolidação de um paradigma de formação docente que implique em ter “o professor como um profissional que pode gerar novos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem”. (BRITO, 2006, p. 43), articulando seus saberes às diversas dimensões da prática pedagógica e na concepção de ensino de saber e de aprendizagem.

É importante, entretanto, a articulação entre os saberes da formação (pedagógicos, curriculares, disciplinares) e os saberes construídos na prática escolar, posto que esta constitui espaço onde afloram problemas e dificuldades, onde se experimentam, constroem e reconstroem metodologias e onde se produzem alternativas para contornar os vieses surgidos na vivência diária da sala de aula. (BRITO, 2006, p. 46).

Para que haja mobilização desses saberes, em prol da construção do conhecimento, não basta apenas mobilizá-los, é fundamental tê-los de forma reflexiva, como uma autoanálise sobre a própria prática. (LIBÂNEO, 2005). Esta autoanálise desenvolve-se com o docente e com o meio que o cerca em um processo interacional, através de uma reflexão interior e exterior. Porém, é mais importante ainda que o docente esteja motivado a querer mudar de estado, construir sua identidade; a querer aprender e adaptar-se às necessidades provenientes deste meio educacional, ate porque a prática docente deve ser entendida como uma práxis e não como uma técnica dita e pronta.

Os saberes docentes são compostos na relação entre teoria e prática, este é resultado de um longo processo de constituição do ser docente e de seu perfil profissional. Assim,

Na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. Esse processo de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 113).

De acordo com Tardif (2008, p. 52) os saberes experienciais “têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.” (TARDIF, 2008, p.52). e uma característica lembrada pelo autor quando se trata dos saberes da formação profissional, é quanto a relação, entre objetivos de formação e condições encontradas, que se estabelece em meio a uma defasagem, uma distância crítica entre a prática real docente e os saberes adquiridos na formação. Esta descoberta por parte do professor pode ocasionar um choque, rejeição, dentre diversos outros pensamentos. Em muitos casos na EaD esses sentimentos já são previamente calculados ou “idealizados” por alguns docentes, dificultando ainda mais sua mudança de estado.

Assim, o docente deve estar preparado o suficiente para querer adaptar sua prática pedagógica a esta nova realidade, estar disponível para através dos erros

chegar a uma prática adequada. Este é um aspecto destacado por Almeida (2002), que o coloca como um dos pilares para a construção do conhecimento, para a autora, através da postura docente,

[...] decorre que o erro torna-se objeto de reflexão e depuração, ou seja, o erro é uma oportunidade de identificar e corrigir os conceitos ou as estratégias inadequados, bem como de integrar novos conceitos às estruturas mobilizadas em um dado processo de aprendizagem. O erro é um elemento inerente ao processo de construção do conhecimento. (ALMEIDA, 2002, p.73).

Como podemos verificar nas discursões acima, o saber é constituído do amalgama de conhecimentos dispostos ao docente, e este, através da mobilização de saberes em um processo reflexivo, pode constituir seu conhecimento da prática pedagógica, constituindo também sua identidade enquanto professor de EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização deste estudo buscamos compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica dos professores na modalidade de Educação a Distância, de forma que este se compreenda como agente de mudança no processo educativo da EaD. Assim, tendo em vista os diversos papéis que um docente pode assumir na EaD, não procuramos verificar o docente em sua totalidade de atuação na modalidade, mas, para que esta ação seja mais diretiva, procuramos compreender os dois perfis de docentes mais presentes na EaD, por meio dos quais se processa o contato com o discente na transmissão do conteúdo didático. Dessa forma, verificamos a prática pedagógica do professor de disciplina e do professor autor.

Partindo dos pressupostos enunciados nos objetivos do estudo, nestas considerações finais, arriscamos apresentar algumas notas conclusivas da pesquisa. Tendo os saberes docentes como base para a construção e formalização dos conhecimentos na EaD, procuramos estudar o professor enquanto mobilizador de conhecimentos ao produzir o livro didático e ao aplicá-lo no ambiente virtual. Porém, buscamos estudar a prática desses docentes em um meio histórico contextualizado, tendo-o como contribuinte para a construção de fatos que delineiam a história da EaD no Brasil e no Piauí.

Assim, caracterizando a EaD no contexto piauiense, citamos alguns projetos que contribuíram de forma significativa para a constituição desta modalidade de ensino tal qual a conhecemos atualmente, e que tiveram participação dos professores através da radiodifusão educativa. Na década de 1960, podemos destacar o Movimento de Educação de Base (MEB), e da década de 1970 podemos ressaltar o Projeto Minerva, ambos voltados para a difusão da educação no estado, essencialmente na zona rural.

No contexto de mudanças e de inserção da EaD no cenário educacional, a Universidade Federal do Piauí ganhou destaque desde 1998, com o Laboratório de Ensino a Distância, e mais recentemente com projetos e programas envolvendo a modalidade EaD. Dentre os diversos projetos citados e implantados na instituição,

um dos programas que trouxe grandes benefícios ao Estado do Piauí foi a implantação da Universidade Aberta do Brasil.

Partindo para a prática pedagógica do docente na EaD, um dos aspectos destacados nos resultados do estudo foi relativo a transposição didática. Essa transposição didática foi identificada tanto nos livros didáticos como nos ambientes virtuais e até nas narrativas dos docentes. Verificamos que, em muitos casos, a transposição acontecia de forma inconsciente, na vontade dos professores de acertar. No estudo identificamos também diversos problemas que perduram na modalidade, dificultando o desenvolvimento da prática pedagógica docente.

A dificuldade mais consistente foi referente à ausência de formação adequada para exercer a docência na EaD, associada a muitas outras, como a falta de tempo, o fato de este desempenhar muitas atividades na dupla atuação, ensino presencial e EaD, bem como o acúmulo de tarefas que não permite ao professor adentrar em um processo de reflexão na ação, visando melhorar sua prática, e ainda o processo de adaptação a modalidade e o pouco conhecimento das tecnologias. Outro problema bastante verificado foi quanto à realidade da atuação do docente, quando o professor entra em conflito consigo mesmo, pois, adaptado a atuar diretamente com o aluno, geralmente uma turma de cada vez, na EaD ele precisa atender cerca de duzentos alunos ou mais de uma única vez, em uma única disciplina, ficando mais fácil gerenciar o conhecimento diretamente com o tutor, o que muitas vezes o docente não consegue, por estar habituado a lidar diretamente com o aluno.

Um dos problemas relatados, é relativo ao imediatismo que a modalidade exige com planejamentos pedagógicos apertados o docente tem pouco tempo para preparar-se, e até mesmo para escrever o livro didático, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, às vezes, até problemas com o uso e acesso às tecnologias de informação adotadas, tanto por parte do docente quanto por parte do alunado.

Assim, resta ao professor pouco tempo para exercer sua prática pedagógica de forma reflexiva, vivendo uma verdadeira maratona, com muitas atribuições a serem desempenhadas. Dessa forma, sem uma formação adequada para a modalidade, e com pouco tempo de que dispõe, o professor não consegue refletir sobre como se adaptar ao meio de forma que mude o quadro imposto. Verificamos também, que a prática docente está em um lento período de transição didática,

detectada em muitos autores e nas falas dos docentes pesquisados. Esta transição didática está se dando a partir dos saberes experienciais vivenciados na modalidade.

Como para a maioria dos docentes em estudo a experiência vivida foi seu primeiro contato com a EaD, acreditamos que com o tempo eles poderão assimilar sua prática pedagógica e a partir de um processo reflexivo se constituírem enquanto professores desta modalidade. Com base nos dados coletados, concluímos que o docente está em período de adaptação de sua prática, imerso num processo de conhecimento de si mesmo para com a modalidade EaD.

Com este cenário, inicialmente, o professor depara-se com um sentimento de estranheza, que logo é substituído pela curiosidade acerca da modalidade. Pois, a EaD é uma modalidade de ensino que exige do docente o perfil de professor que esteja disponível a sempre aprender, um professor aberto e que saiba gerenciar o seu conhecimento da disciplina passando por todos os colaboradores até chegar ao aluno. Muitos docentes acabam se perdendo no meio do caminho, pois não possuem embasamento suficiente para prosseguir na modalidade, não se adaptando ao meio flexível e exigente que é a EaD, outros persistem e conseguem ressignificar sua atuação.

Porém, a modalidade EaD representa uma nova geração de professores, os que já estão indo ao mercado de trabalho habilitados com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação. São profissionais que detêm não apenas o conhecimento pedagógico, mas, com a experiência como alunos na modalidade, detêm também o conhecimento sobre o ser profissionais utilizando as novas tecnologias da informação e comunicação.

Como a maioria dos professores em estudo não possui os saberes curriculares necessários para exercer sua profissão de forma adequada, recorrem aos saberes experienciais, ou seja, através de sua prática pedagógica procuram se constituir enquanto professor na EaD.

No entanto, para que uma experiência seja considerada como ponto de mudança de prática e de formação é importante que o professor não apenas reflita acerca de sua própria prática, mas que, mobilizando os saberes da docência, produza conhecimento e, conseqüentemente a aprendizagem desse conhecimento,

e principalmente atribua um significado a este processo dentro de sua aprendizagem.

Porém, não vamos acreditar que somente através da reflexão dos saberes experienciais os professores podem constituir os conhecimentos necessários à docência, é importante ao professor vontade e flexibilidade para querer mudar. Mas esta mudança não acontece de uma hora para outra, ela requer tempo, é resultante de uma trajetória de formação densa e de uma prática do docente adequada, associada ao desejo de ingressar e continuar lecionando na modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Sílvia Augusta de Barros; MIGLIORANÇA, Cátia Rodrigues. Um diálogo por escrito: a interação pela linguagem na mediação em Educação a Distância. In: MARQUES, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Interações virtuais**: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p.105-118.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a Distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002. p. 71-79

ALONSO, Kátia Morosov. Novas Tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão. In: PRETI, Oreste. **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p.89-104.

ALVES, Edneia de Oliveira. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: Noções básicas sobre a sua estrutura e a sua relação com a comunidade surda. Teresina: EDUFPI, 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

ALVES, João Roberto Moreira. História da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic; M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 7-13.

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. Produção de Conteúdo para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma paralinguagem. In: MARQUES, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Interações virtuais**: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p.119-135.

AZEVEDO; I. S; RODRIGUES, H. **A mudança da prática pedagógica do modelo presencial para o modelo de educação a distância sob as óticas da teoria da atividade e da metodologia inovadora**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto12.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2002.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-63.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Trad. Marcos Estevão e Renato Aguiar. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BÉDARD, Roger. O material didático impresso no ensino a distância. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância**: ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 207-234.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIANCO, Nelía R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic. M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 56-64.

BLOIS, Marlene M. “Educação a Distância via rádio e TV Educativa: questionamentos e inquietações”. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 70, abr./jun., 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1051/953>>. Acesso em: 25 jan. 2011. p. 42-50.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e os saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRAGA, José Luiz, CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. **Ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo**. Disponível <<http://eproinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2011d.

_____. **e-TEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2011a.

_____. **MEC/SAPIENS**. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens>>. Acesso em: 31 jan. 2011b.

_____. **Mídias na educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2011c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº. 77**, de 20 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/jspui/handle/1234/43868f>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº. 867**, de 07 de abril de 2006. Disponível em: < <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/credeciamento.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Decreto nº. 1.237**, de 6 de setembro de 1994. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/112866/decreto-1237-94>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. **Decreto nº. 50.370**, de 21 de março de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Decreto nº. 7.243**, de 26 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Decreto nº. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. **Portaria nº. 301**, de 7 de Abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2011.

_____. **Portaria nº 1.047**, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/dou_inep1-11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Portaria nº 1.050**, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/dou_inep1-12.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Portaria nº 1.051**, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/dou_inep1-12.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011

_____. **Portaria nº 4.361**, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2011.

_____. **Portaria nº 522**, de 9 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. **Portal Domínio Público**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 01 fev. 2011e.

BRASIL . **Profmat**. Disponível em: <http://www.profmat-sbm.org.br/>. Acesso em 05.fev.2011f.

_____. **Proformação**. Disponível em: < <http://proformacao.proinfo.mec.gov.b> >. Acesso em: 31 jan. 2011g.

_____. **Programa de rádio Escola Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2011h.

_____. **Revista SeedNet/MEC**. Disponível em: <<http://www.seednet.mec.gov.br/principal/>>. Acesso em: 31 jan. 2011i.

_____. **Telecurso 2000**. Disponível em: <<http://www.telecurso2000.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPagelD=1D6530765D5644709741AEAA3622D3BC>>. Acesso em: 31 jan. 2011i.

_____. **Programa de apoio à pesquisa em educação a distância**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br> >. Acesso em: 31 jan. 2011h.

_____. **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/QUADRO/1960-1980.htm> Acesso em: 07 de jan. de 2011.

BRASIL. MEB. **Movimento de Educação de Base**: Relatório Anual do movimento de educação de base, Brasil, 1980.

_____. **Movimento de Educação de Base**: Relatório Anual do movimento de educação de base, Brasil, 1978.

_____. **Movimento de Educação de Base**: Relatório Anual do movimento de educação de base, Brasil, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.773**, de 09 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **Decreto nº. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **Decreto nº. 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 05 fev. 2011

_____. **Decreto nº. 1.917**, de 27 de maio de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm>. Acesso em: 02 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 02 jan. 2011.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jan. 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 41/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **Portaria nº. 2**, de 10 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **Portaria nº. 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <http://anchietavirtual.com.br/site/arquivos/09_-_portaria_no-2253_de_18_de_outubro_de_2001.pdf>. Acesso em 20.fev.2011

_____. **Portaria nº. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011. (2004.b.)

_____. **Resolução CNE/CES nº. 5**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005_08.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2011.

_____. **Resolução nº. 1**, de 8 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2011.

_____. Resolução. **Resolução nº 01**, de 03 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2011.

BRASIL. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2011.l.

_____. **Portal do Professor**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 fev. 2011 m.

_____. **PROUCA**. Disponível em: < <http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 31 abri. 2011.n.

_____. **RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação**. Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br> >. Acesso em: 31 jan. 2011.o.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.41-53.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Zerbinatti Dislan; LUGLI, Rosario Silvana Genta (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-67.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos e análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.47-62.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Revista do Mestrado em educação. Teresina, n.12, p.45-50, jan./jun.2005.

BULCÃO, Renato. Aprendizagens por m-learning. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.81-86.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Produção de material para cursos a distância: coesão e coerência. In: MARQUES, Sueli Cristina. ELIAS, Vanda Maria da Silva. CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p.157-170.

CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. **Filosofia da educação**. Teresina: EDUFPI, 2010.

CALAÇA, Neuton Alves de Araújo. **Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de Matemática do Ensino Fundamental de Teresina – PI**. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.271-281.

CARDOSO, Ana Lucia Tomaz. A difícil tarefa de ser tutor na atualidade. In: COSTA, Maria Luiza Furlan. ZANATTA, Regina Maria. **Educação a distância: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008. p.73-87.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.11-30.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELAZZO, I. B. C. Ambiente de aprendizagem otimizados pela tecnologia educacional. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S, R, A. (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004, v.2, cap. XX, p. 255-266.

COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a Distância no Brasil: perspectiva histórica. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria.(Org). **Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008. p. 13-22.

COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria. Educação a Distância no Brasil: programas do Ministério da Educação. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria.(Org). **Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008. p. 39-50.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.39-63.

DOMINIQUELLI, Alessandra M. T. A organização do trabalho do professor-tutor. In SATHLER, Luciano; AZEVEDO, Adriana Barros de. **Orientação didático-pedagógica em cursos a distância**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2008. p.37-46.

ESTEPA, Neil Mercery Francisco J. González. La Educación a Distancia e la creación del conocimiento compartido. In: PRETI, Oreste. **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p.63-77.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EaD. In: LITTO, Frederic. M. FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.395-402.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. MORAES, Raquel de Almeida. **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.15-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EdUNESP, 2000.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Um panorama geral sobre a história do ensino a distância**. Disponível em: < <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf> >. Acesso em: 04 fev. 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; EVANDRO, Ghedin (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GUIMARÃES, Jane Mary; BRENNAND, Edna. **Educação a Distância**: a “rede” eliminando fronteiras. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A Contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância - Brasilead- Para o Desenvolvimento da Educação Nacional. **Revista Em Aberto**. Brasília, Vol. 16, nº 70, 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1049/95>>. Acesso em: 19 out. 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidades e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HERMIDA, Jorge Fernando; Cláudia Ramos de Souza; BONFIM. **A Educação À Distância**: História, Concepções e Perspectivas. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_22e.pdf>. Acesso em: 19 out. 2010.

HOUSSAYE, Jean. **Une illusion pédagogique?** Cahiers Pédagogiques, 334. paris, INRP, 1995, p. 28-31.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp?IUB>>. Acesso em: 05 fev. 2007.

JOSSÓ, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. por José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Refletividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; EVANDRO, Ghedin (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LITTO, Frederic Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Frederic. M. FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.14-20.

LOPES, Janice Pereira. Educação a Distancia e constituição da docência. Interação. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia, v.35, n. 2, jul./dez. 2010. p.275-291.

LUSTOSA, Georgina Quaresma. **Gestão e organização do Trabalho pedagógico**. (apostila impressa) Teresina: CEAD/UFPI, 2010.

MACÊDO, Maria de Fátima Uchôa de Castro. **A internet na universidade brasileira**. Teresina: EDUFPI, 2005.

MALLMANN, Marly Therezinha. **Formação continuada e assessoria pedagógica como prática da construção da docência universitária**. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/328.pdf> >. Acesso em: 15 mar. 2010.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Dos saberes à Práticas Pedagógicas: focalizando a formação docente. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contexto e análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.7-17.

MENDES, Barbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contexto e análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.111-124.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.99-113.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e prática. **Educação e Sociedade: dossiê – os saberes dos docentes e sua formação**. Revista quadrimestral da ciência da educação. Campinas, n. 74, p. 121-142, ano XXII, abr. 2001.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.297-303.

NASCIMENTO, Ferdinan Francisco do. **Sociologia da Educação**. Teresina: EDUFPI, 2010.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora.** Cuiabá: EdUFMT, 2009a.

_____. A orientação acadêmica na Educação a Distância: a perspectivas de (re) significação do processo educacional. In: PRETI, Oreste. **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá:NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p.105-123.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: ressignificando práticas.** Brasília: Liber Livro, 2005. p.181-205.

_____. Material didático e o processo de comunicação na EaD. In: POSSARI, Lúcia Helena Vandrúsculo. NEDER, Maria Lúcia de Cavalli (Org.). **Material didático para a EAD: processo de produção.** Cuiabá: EdUFMT, 2009. p.35-45.c.

_____. O texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: POSSARI, Lúcia Helena Vandrúsculo. NEDER, Maria Lúcia de Cavalli (Org.). **Material didático para a EAD: processo de produção.** Cuiabá: EdUFMT, 2009. p.81-89.d.

_____. Planejando o texto didático específico ou o guia didático para a EaD. In: POSSARI, Lúcia Helena Vandrúsculo; NEDER, Maria Lúcia de Cavalli (Org.). **Material didático para a EAD: processo de produção.** Cuiabá: EdUFMT, 2009. p.17-33.b.

NÓVOA, Antonio. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Portugal: Porto, 1999. p.13-34

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p.11-30.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade: dossiê – os saberes dos docentes e sua formação.** Revista quadrimestral da ciência da educação. Campinas, n. 74, p. 27-42, ano XXII, abr.2011.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic. M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.2-8.

_____. **Noções de Educação a Distância.** Disponível em: < <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?down=3>>. Acesso em: 31 de jan. de 2011.

PALANGE. Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos online. In: LITTO, Frederic; M. FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.379-385.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no ensino superior: exigências e carências. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Culturas, currículos e Identidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.79-92.

PEREIRA, Eva Waisros, Educação a distância: concepção e desenvolvimento. **Revista Linhas críticas**, Brasília, V.9, n. 17, jul/dez. 2003, p. 197-212. Disponível em:

<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n17/educacao_a_distancia.html>. Acesso em: 29 jan. 2011.

PEREIRA, Eva Waisros, MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão Rodrigues (Org.). **Educação superior a distância: comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p.65-89.

PERRENOUD, Philippe. A formação do professor no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente, formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa Graças Carmargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, M. C. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. 105 p. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, Maria Candida (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

PRETI, Oreste. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso: marcas de uma travessia. In: **Educação a Distância: ressignificando práticas**. PRETI, Oreste (Org.). Brasília: Liber Livro, 2005. p.39-115.

_____. **Produção de Material Didático Impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: DE SOUZA, Amaralina Miranda; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militao (Orgs.), **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p.37-63.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa: por meio de falas, fios e cartas**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999. p.63-92.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiência e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.129-145.

SARAIVA, Terezinha. A educação a Distância no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, ANO 16, N. 70, P.16-27, abr/jun. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1048/950>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

_____. **Avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos**. Boletim Técnico do Senac - v. 21, n. 3, set./dez., 1995. Disponível em: <<http://www.senac.com.br/informativo/bts/213/2103032045.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. E. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Maria do Perpétuo Socorro Bezerra. A Universidade e a Construção dos saberes pedagógicos: a prática dos docentes do Campus Ministro Reis Veloso. **Linguagens, Educação e Sociedade: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**, Teresina, ano 13, n. 19.jul./dez. 2008, p.15-27.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. **Relações de poder institucionais e práticas de assessoria no movimento de educação de base**. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

SOUSA, Sílvia Regina Ramos. **Educação e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTICs**. (apostila impressa) Teresina: CEAD/UFPI, 2010.

SOUZA JUNIOR, Arnaldo Oliveira; OLIVEIRA, Sandra Suely. **Metodologia da Pesquisa Científica**. (apostila impressa) Teresina: CEAD/UFPI, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem (auto)biográfica e narrativas de formação de professores. In: CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006a. p.51-58

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008a. p.89-98

_____. Modos de narração e discurso da memória: biografia, experiência e formação. In: SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008b. p.7-15

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006b.

SOUZA, João Francisco de; SANTIAGO, José Batista Neto Eliete. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TERRIEN, Jaques. LOIOLA, Francisco Antonio. Experiências e competências no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade: dossiê – os saberes dos docentes e sua formação**. Revista quadrimestral da ciência da educação. Campinas, n. 74, p. 143-160, ano XXII, abr.2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

UAB. **Home Page da Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

UFPI. **Home Page da Universidade Federal do Piauí**. Disponível em: <<http://www.ufpi.edu.br>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Pró-reitoria de Pesquisa. Centro de Educação Aberta a Distância. **Guia de Referência para Produção Gráfica de Material Didático em Educação a Distância**. Manaus: EDUA, 2007, p. 92.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Educação Aberta e a Distância. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: magistério das séries iniciais do ensino fundamental a distância**. Teresina, 2006. 110.p. a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Educação Aberta e a Distância
Manual de Editoração: material didático impresso. Teresina, 2011.

_____. **Projeto de Criação do Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD/UFPI)**. Teresina, 2005. 33.p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Projeto Pedagógico. Projeto Pedagógico.
Curso de Bacharelado em Administração Pública: modalidade a distância.
Teresina, 2009.a.

_____. **Curso de Especialização em Gestão Pública**: modalidade a distância.
Teresina, 2008.

_____. Projeto Pedagógico. **Curso de Especialização de Gestão em Saúde**:
modalidade a distância. Teresina, 2009.b.

_____. Projeto Pedagógico. **Curso de extensão em Gênero e Diversidade na Escola**: modalidade EaD. Teresina. 2009. 7 p. c.

_____. Projeto Pedagógico. **Curso de extensão em Educação para as Relações Étnico-Raciais**: modalidade EaD. Teresina. 2009. 18p.d.

_____. Projeto Pedagógico. **Curso de Graduação em Administração**: modalidade a distância. Teresina, 2006. b.

_____. Projeto Pedagógico. **Curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Municipal na modalidade a distância**. Teresina, 2009.e.

VIANNEY, João. O Cenário brasileiro da educação a distância. *In. 2º Ciclo de Seminários Internacionais de educação no século XXI*: modelos de sucesso, 1., Rio de Janeiro: SENAC/Departamento Nacional, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

WAEHNELDT, Anna Beatriz de Almeida. E educação a distância no Brasil: a experiência do Senac. *In. 2º Ciclo de Seminários Internacionais de educação no século XXI*: modelos de sucesso, 1., Rio de Janeiro: SENAC/Departamento Nacional, 2009. p.145-157.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de classe**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANATTA, Regina Maria. Educação a Distância no Brasil: aspectos legais. *In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria.(Org). Educação a Distância no Brasil*: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2008. p. 23-37.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Convidamo-los para participar, como voluntário, deste estudo. Abaixo tem-se a descrição dos desenvolvimento do trabalho, por favor não se apresse e der-nos uma resposta quando sua decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e coloque ao responsável pela pesquisa suas dúvidas. No caso de aceitar fazer parte do estudo assine no final do documento o consentimento da participação como sujeito, que está em duas vias, uma é para você a outra para o pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: “A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância”

Pesquisador responsável: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd

Pesquisadores participantes: Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira

Telefone para contato:

A pesquisa intitulada “A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância” tem por objetivo compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD, e terá como sujeitos a serem pesquisados os Coordenadores de disciplinas e professores autores do curso de Pedagogia na modalidade EaD do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), local onde será feito o estudo, bem como a coleta de informações, através das narrativas disponibilizadas na ferramenta diário do ambiente virtual de ensino e aprendizagem Moodle.

Você será entrevistado sobre sua carreira profissional, e convidado a revisitar a sua História de Vida para identificar como está se dando o desenvolvimento profissional docente. Inicialmente você irá responder a um questionário semi-estruturado, para coleta de informações acerca de sua profissionalização presencial e na modalidade EaD. Após será solicitado que cada professor acesse o ambiente virtual moodle, por um período e narre sua

prática pedagógica como professor online e como professor autor de livros da instituição. Esta narrativa só será vista pelo professor participante e pelo pesquisador.

Este estudo trará maior embasamento acerca das competências e dos saberes dos professores que atuam na modalidade EaD, direcionando sua prática pedagógica de forma a aproveitar mais os recursos disponíveis no ambiente virtual, e tornando o professor como autor dos conhecimentos disponíveis na rede, possibilitando assim uma prática pedagógica mais centrada no desenvolvimento profissional do docente. É importante lembrar que a participação no estudo não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. E as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

A aplicação do estudo se dará no segundo semestre de 2010, sendo que a conclusão está prevista para o primeiro semestre de 2011. A qualquer tempo da pesquisa você mantém o direito de retirar o consentimento. Qualquer dúvida ou consideração contatar os pesquisadores responsáveis ou o Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI.

Neste sentido, concordo com todas as colocações expostas acima, e assino o referido Consentimento da participação do estudo como sujeito:

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG: _____
 CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância”, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o referido estudo. Eu discuti com a pesquisadora responsável, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Neste sentido, concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local _____ Data ____/____/____

Assinatura do sujeito responsável

Nº. Identidade

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro, aos devidos fins, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de 2010

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5737 - email: cep.ufpi@ufpi.br
web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B: CARTA AO PESQUISANDO APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada: **A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância**. Esta possui o objetivo de: compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD.

Essa pesquisa é exigência do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Neste sentido, solicitamos sua contribuição, voluntariamente no desenvolvimento do estudo, ressaltamos que todas as informações coletadas serão mantidas sobre sigilo.

De essa forma sua contribuição dar-se no sentido de responder as indagações do questionário a seguir. Este possui como objetivo, verificar as experiências do professor com a atuação em cursos na modalidade EaD.

Atenciosamente,

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Orientador

Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira

Mestranda em Educação da UFPI

APÊNDICE C: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO**QUESTIONÁRIO: PROFESSOR AUTOR****NOME DA PROFESSORA:****CURSO DE ATUAÇÃO:** Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD**1 DADOS DO INTERLOCUTOR**

Você possui quanto tempo de docência:

- Na Educação Básica: _____ anos
_____ meses

- No Ensino Superior: _____ anos
_____ meses

- Na modalidade de Educação a Distância: _____ anos
_____ meses
_____ dias

3. FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Você participou de alguma atividade de formação continuada (capacitação) para atuar na modalidade de Educação a Distância?

 sim não

Se sim cite-as:

Curso 01: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição de Realização: _____

Curso 02: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição de Realização: _____

Curso 03: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição de Realização: _____

Curso 04: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição de Realização: _____

Outras informações: _____

Você pretende fazer alguma atividade (curso) de formação continuada voltada para a modalidade EaD?

() sim

() não

Ser sim cite-as:

3 PRÁTICA PROFISSIONAL

Quais experiências possui na atuação profissional com a modalidade de EaD?

Que fator considera marcante em sua trajetória profissional da atuação com a EaD?

O que o/a motivou a trabalhar com a EAD?

Já retornou ao ambiente virtual para verificar sua participação enquanto coordenadora de disciplina?

() sim

() não

Deseja comentar alguma informação:

Qual a sua participação em eventos (Congressos, Seminários e outros) na área de EaD?

Se participou de algum evento, publicou algum trabalho?

Gostaria de passar-nos mais alguma informação?

Agradecemos a atenção dispensada!

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Mestranda Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira

APÊNDICE D: ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

Propósito

Prezada professora estamos começando uma jornada fundamental para esta pesquisa, que busca compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD.

O propósito das narrativas é que haja o resgate da sua história enquanto professores autores de livros didáticos e professores que aplicam estes livros em salas de aula virtuais, refletindo e recordando momentos significantes dessa experiência. Lembrando que **apenas você e os pesquisadores terão acesso as suas narrativas**, e os sujeitos da pesquisa **não serão identificados** em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

Metodologia

Nessa história você é o narrado e agente principal do enredo, por isso pense, reflita procure recordar momentos significativos de sua trajetória profissional enquanto professor autor de EaD, busque em livros, fotos, imagens. O diário virtual do moodle é uma ferramenta bastante abrangente na qual pode iniciar seus relatos contando com as mais diversas ferramentas disponíveis no seu editor de texto, podendo fazer alusão a imagens, sons, links, vídeos, demais ferramentas importantes.

Lembrando que você é o autor de sua história, podendo seguir a ordem de suas lembranças, não é necessário seguir uma ordem cronológica, apenas acessar o ambiente e de acordo com sua memória e lembranças ir relatando. Sempre anotando no início de cada relato o dia e horário (ex: 07/09/2010 às 9h).

Abaixo algumas indicações que poderá servi-lhe de inspiração sempre que desejar iniciar um novo relato.

Quem é o professor de EaD (Porque ser professor, Suas primeiras experiências com a educação, Como conheceu a EaD, Porque ser professor de EaD, Como se tornou professor de EaD, Suas primeiras experiências com a EaD)

Prática pedagógica na EaD (Sua concepção de EaD , Suas experiências como professor autor de livros didáticos para modalidade EaD, Suas experiências como professor de disciplina na modalidade EaD, Dificuldades e facilidades de atuação com EaD, Processo de interação pedagógica na EaD, A produção do conhecimento)

Saberes mobilizados na EaD (Saberes da formação para EaD, Saberes da formação continuada, Saberes na vivência da EaD)

Auto-análise de sua experiência enquanto professor autor e professor de disciplina

Obrigada pela colaboração! Boas lembranças!

ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 3215-5511/3215-5513/215-5516; Fax (86) 3237-1812/3237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução N° 196/06

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

**Aprova Projeto de Criação do
Centro de Educação Aberta à
Distância-CEAD/UFPI.**

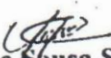
O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições, tendo em vista decisão do mesmo Conselho em reunião de 11.10.06 e, considerando:

- o Processo N.º 23111.010762/06-95,

RESOLVE:

Aprovar o Projeto de Criação do Centro de Educação Aberta à Distância-CEAD/UFPI, oriundo do Programa "Universidade Aberta do Brasil-UAB", do Ministério da Educação, para operacionalização das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, na modalidade de Educação à Distância, no âmbito do Estado do Piauí e da UFPI, vinculado ao Gabinete do Reitor, desta Universidade, conforme documento anexo.

Teresina, 24 de outubro de 2006


Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior
Reitor

PROFº: JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO (CCE)



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: A mobilização dos saberes docentes na utilização de material didático para educação a distância

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0084.0.045.000-10

Pesquisador Responsável: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Março/2011 Relatório final

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA APROVAÇÃO: 24/5/2010

Teresina, 25 de maio de 2010.


Prof. Dr. Carlos Errando da Silva
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI
COORDENADOR