

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
(PUC/SP)**

CINTIA APARECIDA PEREIRA ORTIZ

**OS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NUM CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA ,POLÍTICA, SOCIEDADE**

**SÃO PAULO
2010**

CINTIA APARECIDA PEREIRA ORTIZ

**OS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NUM CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

**PUC/SP
SÃO PAULO –SP
2010**

CINTIA APARECIDA PEREIRA ORTIZ

**OS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NUM CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de pesquisa Escola e Cultura: perspectivas das Ciências Sociais, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

**PUC/SP
2010**

Banca Examinadora:

.....

.....

.....

DEDICATÓRIA

A Deus: tudo é do Pai – toda honra e toda glória. Em especial, ao meu marido pelo apoio financeiro e pela paciência, a minha amiga e orientadora Luciana Maria Giovanni, a minha amiga e secretária do programa EHPS Elisabeth Adânia e aos meus pais por terem me dado a oportunidade de estudar em bons colégios, cursos e universidades.

AGRADECIMENTOS

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a concretização desta pesquisa: sujeitos investigados, professoras da banca de qualificação – Valéria Sperduti Lima e Leda Maria de Oliveira Rodrigues – professores e colegas do programa EHPS da PUC/SP e à CAPES e ao CNPq pela bolsa de fomento.

ORTIZ, Cintia Aparecida Pereira. 2010. *Os espaços de interação no processo de formação de professores num curso de Pedagogia na modalidade à distância*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa empírica sobre os espaços de interação existentes num curso de formação de professores para educação básica – curso de Pedagogia, na modalidade à distância. O estudo pretende analisar tais espaços em curso que tem como suporte ferramentas de comunicação interativas com as particularidades comunicativas do *cyber-espaço*, por meio das visões de seus diferentes agentes – professores e alunos – bem como verificar como se dão as relações/interações entre esses atores do processo educativo nesta modalidade de formação de professores, identificando / caracterizando tais interações e considerando a hipótese de que, embora a presença física de professores e alunos, no mesmo tempo e espaço, por si só não garanta a disponibilidade dos agentes para as interações necessárias à formação profissional docente, em ambientes de formação virtual as condições próprias para a promoção de trocas e interações sofrem alterações de tempo e de espaço que, certamente, têm impactos na natureza das interações entre os agentes desse processo de formação à distância. Para realização da pesquisa foram utilizados como referenciais teóricos autores dedicados ao estudo da educação à distância (Aretio, Moran, Neto e Keegan, entre outros) e autores voltados para o estudo dos processos de formação de professores e de construção dos saberes docentes (Waller, Candido, Garcia, Tardif, Nunes e Marin, entre outros). Os procedimentos de pesquisa, para a coleta de dados realizada nos anos de 2008 e 2009, incluíram o uso de questionários aplicados a 21 alunos de um Curso de Pedagogia à distância, entrevistas com 01 monitor (tutor-local) e 01 professor (tutor-*web*), além da análise de registros e documentos e da observação das situações de interação presentes no curso. Os resultados obtidos são apresentados em quadros-síntese, descrevendo: contexto e perfil do curso de formação de professores à distância, quem dos sujeitos investigados (alunos, professores ou *tutores-web* e monitores ou *tutores-local*) e o que dizem a respeito do curso e das situações de interação nele presentes.

Palavras-chave: formação de professores, educação à distância, relações sociais, socialização, *cyber-espaço*, construção de saberes docentes.

ORTIZ, Cintia Aparecida Pereira. 2010. *Spaces of interaction in the process of training of teachers in pedagogy course in distance mode*. Thesis (MA in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

It is an empirical research about existing spaces of interaction on a basic educational course to develop teachers – long distance type of course. The study intends to analyze such spaces on a course that has communicative support tools interacting with communicative peculiarities of the cyber-space, by means of different agents visions – teachers and pupils – as well as verifying how the relations-interactions of those that act in the educative process happen in this type of teachers development, identifying/pointing out such interactions and considering the hypothesis that, although the physical presence of teacher and pupils at the same time and space, does not guarantee the availability of those who act in order to do necessities interactions to the professional development of the professor. The development in a virtual environment, the proper conditions to promote exchanges and interactions suffer time and space alterations that certainly have impacts on the interactions nature among the agents in this type of long distance process of formation. In this research it has been use as reference, theoretical authors dedicated to long distance education studies. (Aretio, Moran, Neto and Keegan, among others) and authors that has focused on the educational teachers formation process as well as the construction of teachers lecturing knowledge (Walter, Candido, Garcia, Tardif, Nunes and Marin, among others). The procedures of this research for the collection of data held in the years 2008 and 2009 include the use of a questionnaire applied to 21 pupils from a long distance Pedagogy Course, interviews with 1 monitor (local-tutor) and 1 teacher (web-tutor), besides register and documents analyses and observation of the interactions situations existent during the course. The obtained results are presented by synthesis tables, describing: long distance course of teachers formation context and profile, who of the investigated people (pupils, teachers or web-tutors and monitors or local-tutors) and what they say about the Course and the interaction situations within.

Key-words: Teachers formation/development, long distance education, social relations, socialization, cyber-space, lecturing knowledge construction.

SUMÁRIO

RESUMO	p. 009
ABSTRACT	p. 010
SUMÁRIO	p. 005
RELAÇÃO DE GRÁFICOS E QUADROS	p. 007
RELAÇÃO DE TABELAS E ANEXOS	p. 008
EPÍGRAFE	p. 011
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	p. 012
Hipótese.....	p. 019
Objetivos.....	p. 019
Procedimentos de pesquisa.....	p. 020
Procedimentos de análise.....	p. 022
CAPÍTULO 1: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS, ORIGEM E EVOLUÇÃO	p. 024
1.1. Características da EaD.....	p. 025
1.2. Surgimento e evolução da EaD.....	p. 033
1.3. A EaD no Brasil.....	p. 048
CAPÍTULO 2: APOIOS TEÓRICOS	p. 056
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS	p. 072
2.1. Teses e Dissertações.....	p. 072
2.2. Periódicos.....	p. 075
2.3. Análise de alguns dos estudos já realizados sobre a temática.....	p. 076
CAPÍTULO 4: A PESQUISA REALIZADA	p. 095
4.1. O curso de formação de professores à distância investigado: contexto e perfil.....	p. 095
4.1.1. O Centro Universitário.....	p. 098
4.1.2. O Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	p. 101
4.1.3. O Currículo e a Organização Curricular.....	p. 108
4.1.4. As Ferramentas de Aprendizagem.....	p. 111
4.1.5. Os Processos de Avaliação.....	p. 116
4.2. As Observações realizadas.....	p. 138
4.3. Quem são e o que dizem os sujeitos investigados.....	p. 138
4.3.1. Os alunos.....	p. 139
4.3.2. Os professores(tutores/web).....	p. 152
4.3.3. Os monitores (tutores/local).....	p. 153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 179
ANEXOS	p. 190

RELAÇÃO DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científico –Culturais
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
EA	Educação Ambiental
EAD	Educação à Distância
FAQ	Frequently Asked Questions
FCCHAGAS	Fundação Carlos Chagas
FEPLAM	Fundação Padre Landell de Moura
FUNTELC	Fundação de Teleducação do Ceará
JAVA	Linguagem de Programação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
PEB II	Professor de Educação Básica II
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAV	Sala de Aula Virtual
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SGA	Sistema Gerenciador de Aprendizagem
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCD	Trabalho de Conclusão de Disciplina
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TVE	Televisão Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
VRML	Virtual Reality Modeling Language
WEB	Rede de comunicação entre computadores

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Teses.....	p. 73
Gráfico 2: Número de Dissertações.....	p. 74
Gráfico 3: Assuntos mais abordados nas Teses.....	p. 74
Gráfico 4: Assuntos mais abordados nas Dissertações.....	p. 75

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1: Interação e interatividade aplicadas à educação.....	p. 032
Quadro 2: Gerações da EaD e características.....	p. 037
Quadro 3: Formas de agrupamento na escola, segundo A. Cândido (1961).....	p. 102
Quadro 4: Organização curricular do curso de Pedagogia investigado.....	p. 103
Quadro 5: Matriz curricular do curso de Pedagogia à distância.....	p. 104
Quadro 6: Avaliação e notas no curso à distância.....	p. 111
Quadro 7: Perfil dos tutores entrevistados.....	p. 155
Quadro 8: Formação escolar dos tutores entrevistados.....	p. 155
Quadro 9: Experiência profissional dos tutores entrevistados.....	p. 155
Quadro 10: Visão dos tutores entrevistados sobre as diferenças e as semelhanças entre EaD e cursos presenciais.....	p. 156
Quadro 11: Visão dos tutores entrevistados sobre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia à Distância.....	p. 156
Quadro 12: Visão dos tutores entrevistados sobre o curso de Pedagogia à Distância.....	p. 156
Quadro 13: Visão dos tutores entrevistados sobre os alunos.....	p. 157
Quadro 14: Visão dos tutores entrevistados sobre os momentos de interação...	p. 157
Quadro 15: Visão dos tutores entrevistados sobre o ensino superior à distância no Brasil.....	p. 158

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1: Evolução de instituições autorizadas e matrículas na formação de professores à distância (2004-2006)	p. 054
Tabela 2: Artigos publicados em periódicos (1997-2008).....	p. 076
Tabela 3: Atividades e disciplinas que compõem a carga horária do Curso.....	p. 102
Tabela 4: Perfil dos alunos – dados pessoais.....	p. 141
Tabela 5: Perfil socioeconômico dos alunos.....	p. 142
Tabela 6: Condições sociais de origem.....	p. 143
Tabelas 7: Condições de vida familiar/escolar/social da infância.....	p. 144
Tabela 8: Formação, situação profissional e atividades de lazer.....	p. 145
Tabela 9: Práticas de Leitura e Escrita.....	p. 145
Tabela 10: Visão dos alunos sobre o curso.....	p. 147
Tabela 11: Visão dos alunos sobre os encontros presenciais.....	p. 148
Tabela 12: Visão dos alunos sobre as interações no curso com os tutores- <i>web</i>	p. 148
Tabela 13: Visão dos alunos em relação às interações com os colegas.....	p. 149
Tabela 14: Critérios utilizados pelos alunos em escolhas nas interações.....	p. 150
Tabela 15: Sugestões dos alunos sobre o que mudariam no curso.....	p. 151

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 1: Questionários aos alunos.....	p. 191
Anexo 2: Roteiros de entrevistas.....	p. 195
Anexo 3: Roteiro para análise documental.....	p. 198
Anexo 4: Roteiro para observação dirigida.....	p. 199
Anexo 5: AACC: Modelo de texto instrucional	p. 200
Anexo 6: Edital para seleção de professor –Tutor- <i>web</i>	p. 202
Anexo 7: Edital para seleção de monitor –Tutor-local.....	p. 207
Anexo 8: Modelo de avaliação Oficial Presencial.....	p. 211
Anexo 9: Modelo de Avaliação Institucional Presencial.....	p. 216
Anexo 10: Correção de atividades de aluno off –line.....	p. 217

*(...) é aqui (...) na arena da formação de professores
(...) que se produz a profissão docente.
Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos,
a formação de professores é o momento-chave
da socialização e da configuração profissional*

(Nóvoa, 1992, p. 18).

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Em minha atuação como PEB-II¹ de Língua Portuguesa, na Educação Pública Estadual de São Paulo, sempre esteve presente a necessidade de entender os processos de formação de professores. Reuni, assim, indagações sobre como os professores estão sendo formados nos cursos de graduação. Mais recentemente, a constatação do aumento significativo nos últimos anos, da oferta de cursos de graduação para a formação de professores, na modalidade à distância e o advento da UAB – Universidade Aberta do Brasil (proposta em 2006 e iniciada em 2007), de um lado, e a convicção da importância das interações sociais entre professores e alunos e entre alunos para o processo de socialização e construção de saberes e identidade profissional dos professores em formação (Tardif, 2002 e Dubar, 1997), de outro lado, fizeram migrar minhas indagações da formação de professores em geral, para os processos de formação de professores nesta modalidade de ensino e, em especial, para a forma como se estabelecem as relações sociais entre professores e alunos e entre alunos no cyber-espço².

Além disso, analisando as propostas dos programas de mestrado, inscrevi-me e fui selecionada para o Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP – o que me permitiu delinear um contorno do que seria investigado: como os professorandos estão sendo formados num determinado curso de graduação em Pedagogia, na modalidade à distância. Tendo em vista a natureza específica das relações

¹ Professor de Educação Básica do ciclo II do Ensino Fundamental: Nomenclatura utilizada pelo governo estadual para designar professores que trabalham com alunos do 6º ao 9º ano, antigo ginásio.

² Para tornar mais clara essa idéia e para dar suporte teórico a esse posicionamento encontra-se no item *Apoios Teóricos*, deste relatório, a apresentação da leitura de Maurice Tardif – que em seu livro “*Saberes docentes e formação profissional*” se propõe a identificar e analisar as diferentes fontes dos saberes que compõem as identidades sociais e profissionais no âmbito das trajetórias de vida e de formação dos professores.

sociais estabelecidas no processo de formação desses professorandos, num curso que se caracteriza pelo uso de ferramentas de comunicação interativas, com as particularidades comunicativas do *cyber-espaço*.

A Educação à Distância – EaD – entre outras definições e modelos é, em sua maioria, definida como uma modalidade de ensino em que professores e alunos não compartilham o mesmo espaço físico e, por vezes, o mesmo tempo real, fazendo-se o uso de ambientes virtuais e interativos.

A EaD está em evidência nesta última década, com o surgimento e avanço de múltiplos meios tecnológicos capazes de difundir informação, principalmente, por meios e canais digitais. De acordo com Rocha (2003), o mundo vislumbra uma “oportunidade ímpar de suporte a inovações no processo educacional”. De fato, as novas ferramentas digitais que dão suporte a cursos *on-line*, tornam possível configurar processos de ensino e de aprendizagem com características específicas, implicando na modificação de práticas educacionais.

Para os estudiosos dessa modalidade de ensino, certamente a tecnologia não garante o sucesso da EaD. O que delimita os parâmetros da qualidade da educação oferecida é a concepção educacional de quem a promove, ou seja, os meios tecnológicos podem ser usados por dois vieses, gerando diferentes qualidades: ou como “máquinas de ensinar” sofisticadas, que informam, robotizam e massificam ou, ao contrário, como máquinas incentivadoras do desenvolvimento do potencial crítico e criativo do aluno. Portanto, o principal aspecto da questão está na intencionalidade de quem coordena ou dirige e lança mão de toda essa tecnologia: o educador.

Cabe ressaltar que esta intencionalidade pedagógica não pode se sobrepujar ao ritmo de aprendizagem dos educadores, mas antes, deve trabalhar na tênue linha entre a objetividade cronológica dos programas de formação e a subjetividade cronológica dos formandos – tempo vivencial profissional. Ao mesmo tempo que todo e qualquer processo de formação pressupõe metas a atingir, nelas incluso um rol de conceitos a ser apropriado pelos alunos, o tempo inerente a esse processo deve erguer-se a partir da

adequada conjugação das temporalidades objetivas do curso e subjetivas do alunos, a fim de se evitar o processo de aligeiramento da formação.

A pesquisa pretendeu avançar nessa discussão, focalizando, especificamente, as interações possíveis em tais cursos e seus efeitos para a construção de saberes e identidades dos futuros professores.

Além disso, o mais recente programa educacional da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) coloca a EaD numa perspectiva estratégica e central (LITTO, 2006), pois ao atingir maior contingente de pessoas, a EaD pode democratizar o acesso à informação e ao conhecimento e, concomitantemente, ampliar a inclusão social daqueles segmentos da população até agora privados de oportunidades educacionais.

Da mesma forma, o Governo Federal, representado por Carmen Moreira de Castro Neves Diretora de Política de Educação Distância/Seed/MEC (Brasil, 2003), estabeleceu dez referências de qualidade para cursos ministrados a distância:

1. Compromisso dos gestores;
2. Desenho do projeto;
3. Equipe profissional multidisciplinar;
4. Comunicação/interação entre os agentes;
5. Recursos educacionais;
6. Infra-estrutura de apoio;
7. Avaliação contínua e abrangente;
8. Construção de Telecolaboração e Comunidades de aprendizagem
9. Transparência nas informações;
10. Sustentabilidade financeira.

Após o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a EaD deixou de ser um “estepe” de ensino (LÉVY, 1999) e atingiu seu status de modalidade de ensino aceita e reconhecida por muitos educadores, por alunos e pela sociedade de um modo geral.

Atualmente, a demanda crescente de estudantes, profissionais e demais pessoas interessadas em atualização, aperfeiçoamento ou novos conhecimentos encontra disponibilizadas ofertas de EaD agregadas às TIC com duas características:

- Cursos virtuais totalmente à distância, ou seja, geralmente inexistentes de momentos presenciais, condição esta que favorece principalmente aqueles

aprendizes que se situam em regiões isoladas ou que não dispõem de tempo;

- Cursos semipresenciais, em que certas tarefas ou certos momentos do curso, antes presenciais, passam a ser geridos virtualmente. São os cursos híbridos, com aulas presenciais e a distância.

Sem desconsiderarem o que já era praticado antes das TIC e da EaD que faz uso das correspondências, da radiofonia ou da televisão, por exemplo, como canais de conexão entre educadores e alunos, os autores estudiosos da EaD, aqui citados, consideram difícil, hoje em dia, pensar em EaD não atrelada à informática e às suas derivações (*Internet, e-mails, chats*, etc.). Ao mesmo tempo em que a tecnologia revoluciona a sociedade e as formas de comunicação, a EaD faz uso desses recursos e se torna uma nova opção de formação escolar por vários os motivos:

- capacidade de suprir a crescente demanda por educação;
- flexibilidade à disponibilidade de tempo do aluno;
- redução de custo para quem promove (custo-benefício);
- eficiência e rapidez na condução de conteúdo e informação;
- alta interatividade virtual;
- possibilidade de inclusão social.

Apesar de estes autores terem citado o baixo custo da EaD como um fator de diferenciação e vantagem para quem a promove, estudos recentes como os de Valente (2001) e Azevedo (2001) apontam que o modelo de EaD que inclui a interação virtual/presencial, ou seja, que investe em momentos que possibilitem a efetiva construção de comunidades de aprendizagem, é um modelo em que a fase implantacional inicial é bem mais cara do que a fase de implantação inicial da modalidade presencial. No entanto, vale ressaltar que, mesmo sendo inicialmente mais cara, a longo prazo, a modalidade à distância será economicamente mais barata em relação à presencial.

É comum as pessoas associarem EaD a baixo custo. Como explica Valente (2001) isso confere no modelo *broadcasting*, em que a tecnologia é usada para repassar informações a um número ilimitado de pessoas, sem nenhuma interação. A “virtualização da escola tradicional”, com o processo centrado no professor e a interação limitada à correção de provas e exercícios

também custam ainda menos. Modalidade esta que predomina nos cursos à distância.

Já o modelo de EaD que investe e inclui momentos de interação, ou seja, que ultrapassam a correção de atividades e a repassagem de informações e que utiliza ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa – conta apenas com iniciativas pontuais e pouco abrangentes, é um modelo bem mais caro, apenas inicialmente, em relação à modalidade presencial. Para começar, é preciso investir em *peopleware* gente capaz de usar a tecnologia de forma pedagógica (AZEVEDO, 2001). Um time que engloba desde a equipe que concebe e produz o curso (professores, pedagogos, especialistas em comunicação e informática) até educadores que darão suporte aos alunos. Pela experiência na formação de professores *online*, Almeida (apud Azevedo, 2001), afirma que o ideal é um professor e/ou tutor para até 25 alunos.

Em média, calcula a professora Mirlei Favaro, da FIA, Fundação do Instituto de Administração da USP (apud Azevedo, 2001), o custo de produção e desenvolvimento de um bom curso à distância é 3,5 vezes mais caro que o presencial na fase inicial de implantação.

Além disso é preciso também investir em ferramentas tecnológicas que garantam a interatividade. Hoje há muitas opções que custam de 10 mil a 1 milhão de reais – daí a importância de se definir primeiro o projeto pedagógico do curso. Azevedo (2001) lembra também a consultora de empresas e doutora em economia pela Unicamp Lídia Goldenstein, para afirmar que “(...) a tecnologia é *commodity* e, como todas as *commodities*, ela está cada vez mais barata”. O importante é saber o que se quer e a intencionalidade do curso para não “comprar errado”.

Apesar desse modelo de Ead custar caro, a possibilidade de replicar um bom curso várias vezes leva a uma economia de escala muito positiva para as empresas e instituições de ensino. Em relação aos cursos presenciais, a economia com centros de teinamento e /ou aluguel de espaço para salas de aula, alimentação, luz, água, deslocamento e, muitas vezes, hospedagem dos alunos é imensa.

Segundo a gerente de educação da empresa Datasul Simone Klober, em entrevista a Marcela Britto (2001), em alguns casos “o nível de redução de custos pode chegar a 20 vezes, se comparado às formas tradicionais de treinamento”, como para exemplo, a Universidade Corporativa Datasul, que já formou mais de mil pessoas em treinamentos presenciais, oferece 40 cursos via internet sobre recursos humanos e gestão empresarial, que duram de 4 a 40 horas.

Desta forma, a modalidade a distancia reduz significativamente os custos, mesmo em modelos de aprendizagem colaborativas mais sofisticados, em que o investimento inicial pode ser maior que o da presencial, mas que é rapidamente diluído a longo prazo, tornando-se assim mais barata para os envolvidos.

A necessidade de expansão da escolarização, a assunção do papel de Estado mínimo (que pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade) e o investimento mínimo na educação superior pública, em particular na formação de professores, a conseqüente impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária para todos os professores, fundamentada na investigação e na pesquisa, direcionou o poder público no sentido de expandir o setor privado do ensino superior, bem como privilegiar os modelos de formação à distância que permitem atingir um público maior a um custo consideravelmente menor, num mecanismo de crescente massificação da formação de professores.

Nas palavras de Freitas (2002):

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status*

epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (p.17)

Nesse contexto, diferentes organizações têm investido recursos no desenvolvimento de cursos baseados em ambientes virtuais de aprendizagem via Internet. Esta modalidade de educação à distância apresenta vantagens derivadas principalmente da grande flexibilidade de tempo, local e recursos que a caracteriza. É preciso considerar, entretanto, que a esperança de uma utilização ampla dos cursos na Internet depende de diversos fatores que influenciam a efetividade destes cursos, como o modelo de aprendizagem, a tecnologia, o conteúdo, os professores e o nível de interação entre os agentes de formação. Sob essa perspectiva, a preocupação específica desta pesquisa está em identificar e caracterizar as relações e interações presentes nesta modalidade de formação e sua influência na construção da identidade profissional docente.

Mais especificamente, trata-se de estudo sobre interações em um ambiente virtual, com vistas a produzir um mapeamento das interações que se constituem entre os sujeitos participantes de um curso em um ambiente virtual de aprendizagem e analisar sua influência, facilitando ou dificultando a construção dos saberes e a identidade profissional docente.

O problema de pesquisa aqui delineado insere-se, ainda, na Área de Concentração *“Educação e Ciências Sociais”*, na Linha de Pesquisa *“Escola e Cultura na perspectiva das Ciências Sociais”* do programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, bem como faz parte integrante do Projeto de Pesquisa *“Processos de formação de professores e estatuto profissional do magistério”*. Sob coordenação Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, esse projeto mais amplo busca reunir esforços investigativos de compreensão dos elementos que envolvem os processos de formação inicial e continuada de professores, os contextos e relações sociais e profissionais em que se formam e em que atuam esses profissionais, numa perspectiva sociológica e histórica.

Inserido nesse projeto maior, se encontra o problema investigativo aqui apresentado que, de forma geral, consiste em conhecer e analisar por meio de

uma investigação empírica, numa perspectiva sociológica, os espaços de interação que caracterizam os processos de formação de professores em um contexto de formação à distância.

Assim delineado esse problema desdobra-se nas seguintes questões, hipótese e objetivos norteadores da pesquisa.

Questões de Pesquisa

- *Quem são e o que pensam sobre o processo de formação, os alunos e professores formadores de curso de formação de professores à distância?*
- *Quais são os espaços de interação e como se dão as relações entre os diferentes agentes – professores formadores (tutores) e alunos-mestres – envolvidos nessa formação?*

Hipótese

A hipótese investigada neste relatório de pesquisa está ligada à idéia de que, muito embora a presença física de professores e alunos, no mesmo tempo e espaço, por si só não garanta a disponibilidade dos agentes para as interações necessárias à formação profissional docente, em ambientes de formação virtual as condições próprias para a promoção de trocas e interações sofrem alterações (de tempo – carga horária, prazos para cumprimento de tarefas específicas, necessidade de avaliação em determinados períodos – e de espaço – ambiente virtual do curso restrito aos inscritos, ferramentas de interação com moderadores-alunos, alunos-alunos, moderadores-moderadores, alunos-moderadores) que, certamente, têm impactos na possibilidade e natureza das interações entre os agentes do processo de formação à distância.

Objetivos

- Investigar em curso de formação de professores à distância, as visões dos diferentes agentes – alunos e professores/tutores – que atuam nesses cursos, sobre a organização e funcionamento do curso e processo de formação em andamento.
- identificar os espaços de interação existentes nesses cursos de formação, caracterizando os ambientes/momentos/situações em que ocorrem interações entre os diferentes agentes do curso e sua natureza.

Trata-se de analisar os espaços de socialização profissional de futuros professores nesta modalidade de ensino e formação, focalizando os diferentes tipos de processos formativos e as relações/interações que se estabelecem entre professores em formação e seus formadores.

Vale ressaltar que, historicamente, tais processos vêm ocorrendo, ora para a manutenção das tradições e dos hábitos individuais e coletivos, ora para as rupturas e mudanças. Tais processos não são estáticos. Por sua natureza e dinâmica interna mudam dia-a-dia, marcados pelas diferenças dos agentes sobre os quais atuam e que trazem para as situações de formação as influências e as marcas da cultura em que estão inseridos e da história de que são produtos.

Procedimentos da pesquisa

1) Levantamento bibliográfico realizado, tendo em vista:

- a) Realização de leitura e estudo do referencial teórico.
- b) Identificação de estudos já realizados sobre o tema: EaD e formação de professores.

2) Definição do curso investigado e dos sujeitos de pesquisa:

Dentro do universo já definido (01 curso de formação de professores à distância – do qual a pesquisadora já faz parte integrante como aluna) serão tomados como sujeitos desta pesquisa (1 turma do curso de Pedagogia):

- 02 docentes-formadores responsáveis pelos cursos, denominados Tutores nesta modalidade, sendo 01 Professor (tutor –web) e 01 Monitor (tutor-local);
- 21 alunos-mestres – membros de uma turma composta por 23 alunos matriculados, denominados nesta modalidade como alunos *on-line/internet* (21) e *off-line/correio* (02).

O critério básico para seleção dos sujeitos será, especificamente, a concordância em participar da pesquisa e a autorização para utilização dos dados (com garantia de anonimato e acesso aos resultados).

3) Construção e testes de instrumentos para coleta dos dados:

Tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa foram construídos e testados:

- Questionários a serem aplicados aos alunos-mestres (Anexo 1);
- Roteiro para entrevistas com 01 professor (tutor-web) e 01 monitora (tutora-local) – (Anexo 2).
- Roteiro para leitura e análise de documentos: fóruns, portfólios, apostilas, listas e outros documentos produzidos por ou para o Curso e seus agentes (Anexo 3);
- Roteiro para observação dirigida: nos *cyber*-espaços – local virtual onde ocorrem as interações previstas (e em outros espaços não previstos) e momentos presenciais (Anexo 4).

Para o **teste** dos instrumentos previu-se:

- a) exame e avaliação dos instrumentos por 02 pesquisadores experientes na área³;
- b) aplicação de questionários a professores e alunos⁴ não constantes da amostra (para verificação da adequação e compreensão das perguntas e para treinamento da própria pesquisadora em situação de coleta dos dados);
- c) análise-teste de um documento similar aos que foram alvos da pesquisa.

4) Coleta dos dados

A coleta dos dados incluiu:

- estabelecimento de contatos para definição de data, hora e local da aplicação do questionário e realização das entrevistas;

³ Vale registrar aqui agradecimentos a: Profa. Dra Luciana Maria Giovanni (PUCSP) e Profa. Maria Regina Guarnieri (UNESP/Araraquara) pela colaboração na análise e ajuste dos instrumentos.

⁴ Registram-se aqui agradecimentos específicos a: Prof. Marciano de Almeida Cunha – pelo teste do questionário aos professores e sugestões para ajustes das questões formuladas e Srta. Christiane Teixeira Curioni – pelo teste do questionário aos alunos e apreciações sobre o instrumento.

- aplicação dos questionários – que ocorreu em duas etapas, nos momentos de encontros presenciais dos alunos;
- realização das entrevistas – realizadas no local de trabalho e na residência dos entrevistados, gravadas em áudio e transcritas literalmente (Anexo 5);
- localização, leitura e registro das informações dos documentos e das observações realizadas nos próprios Roteiros: legislação específica, proposta, histórico, planos de ensino, materiais produzidos por professores e alunos, fóruns, portfólios, apostilas e listas, *cyber-espaço*.

Procedimentos de análise

Nesta etapa foram previstos os seguintes procedimentos:

- mapeamento dos dados coletados e organização dos mesmos em quadros-síntese;
- definição de chaves de análise (conforme o referencial teórico e a configuração própria dos dados);
- apresentação dos resultados em quadros, tabelas, gráficos, esquemas, seguidos de exemplos de depoimentos (se e quando isso se mostrar necessário para compreensão dos elementos em estudo);
- discussão dos resultados à luz dos diferentes apoios teóricos e confronto com resultados de outros estudos já realizados sobre a temática em questão.

Finalmente, resta acrescentar que a dissertação aqui apresentada está organizada em quatro capítulos.

O primeiro apresenta algumas reflexões sobre a educação à distância, descrevendo suas características, origem e evolução e analisa também, por meio de levantamento bibliográfico, o contexto atual da educação à distância em relação à formação de professores no Brasil. No Capítulo 2 são apresentados os resultados do levantamento bibliográfico realizado sobre a temática em estudo. No Capítulo 3 são ainda aprofundadas as concepções de Educação à Distância, Interação e Interatividade, Comunidades de Aprendizagem e Aprendizagem colaborativa, Formação de professores, Construção dos saberes docente e Socialização profissional no magistério, explicitando o referencial teórico utilizado para analisar, tanto os espaços de socialização presentes nesta modalidade de formação de professores, quanto

os contextos mais amplos nos quais se inserem a instituição e sujeitos investigados, além de alguns estudos já realizados sobre a temática. O Capítulo 4 traz o conjunto dos dados coletados, organizados em quadros-síntese e analisados à luz do referencial teórico e confrontados com resultados de outros já realizados. Finalmente, encerram a Dissertação as Considerações Finais, reunindo os principais achados e conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO I

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS, ORIGEM E EVOLUÇÃO.

Para ampliar um pouco mais a concepção de EaD cumpre acrescentar aqui algumas reflexões sobre o tema.

Segundo Landim (1997), a EaD despontou na última década como uma das mais importantes ferramentas de difusão e de produção de conhecimento, graças à espantosa velocidade de expansão das TIC. Por esta razão tornou-se também mais um mecanismo de formação aligeirada do professor para suprir a demanda do processo de democratização do ensino. No entanto, esta velocidade, historicamente, nem sempre foi assim. Houve tempos em que a escrita (carta) era a única tecnologia empregada. Com o tempo, a EaD foi se apropriando de certos inventos, precisamente, daqueles utilizados para produzir e massificar informação, como por exemplo o livro, a imprensa, a postagem, a radiofonia, a televisão, o videocassete, a internet e, paulatinamente, tais recursos foram amadurecendo e marcando presença no contexto social e educacional.

Para Litto (2006) outro fator importante para a evolução da EaD é a dinâmica social vigente na sociedade atual, ou seja, a flexibilização da economia, as renovadas formas de organização do trabalho, o perfil do homem moderno, a absorção de múltiplas culturas, entre outras características, que requerem um trabalhador mais autônomo e que esteja em constante processo de aprendizagem.

Para isso Rezende (2002, p. 53), afirma que a EaD, conjugada às novas tecnologias, desempenha um papel alternativo para a formação da força produtiva, impulsionada por investimentos da sociedade e da área educacional.

Contudo, acredita-se que há ainda, outros dois fatores preponderantes para a maturação da EaD, que são: o comprometimento dos educadores,

pesquisadores e professores em renovar práticas educacionais, adequando-as às novas tendências e a multidisciplinaridade pelos quais os recentes cursos a distancia se apresentam. O primeiro item é importante não somente pela centralização das propostas, dos processos e dos resultados no aluno e pelo desvencilhamento do que é convencional, mas também pelo compromisso do professor em criar renovadas metodologias, sorvendo e esgotando os recursos que a tecnologia nos oferece. A questão da multidisciplinaridade está relacionada com o fato do curso ou do programa ministrado à distancia apresentar uma gama variada de conhecimentos, recrudescendo a interação e o aspecto colaborativo.

1.1. Características da EaD

A principal característica dos cursos ministrados à distância, neste formato de EaD, é a ausência de contato físico entre professor e aluno, isto é, eles deixam de compartilhar o mesmo espaço físico e o mesmo tempo. Moore e Kearsley (1996, p.1) afirmam que o conceito fundamental da EaD é simples: alunos e professores estão separados pela distancia e algumas vezes também pelo tempo.

Independentemente de suas origens filosóficas, os conceitos expressos pelos diferentes pesquisadores estudiosos da EaD mantêm um elo comum entre as idéias expostas, como se pode verificar a seguir.

Para Moore e Kearsley (1996), por exemplo, a EaD é:

(...) o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica (p.2).

Para esses autores, a ênfase está na separação física entre professor e aluno e no planejamento específico.

Já para Lobo Neto (1998), a EaD consiste em:

(...) uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo –no todo ou em parte –o encontro presencial do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa, através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente (p.35).

Lobo Neto também cita a separação física entre professor e aluno, mencionando o fato que a comunicação entre os sujeitos envolvidos faz uso de tecnologia específica.

Da mesma forma, Perry e Rumble (*apud* RODRIGUES, 1998) analisam a EaD considerando que:

A característica básica da EaD é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida que, professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala, requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos, como o ambiente virtual. Há, também, muitas denominações utilizadas correntemente para descrever a educação a distancia, como: estudo aberto, educação não tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental (p.13).

Esses autores enfatizam a inexistência de momentos presenciais entre professores e alunos, na maioria dos modelos de curso oferecidos em EaD, e destacam a comunicação bidirecional, o enfoque tecnológico e a comunicação massiva.

Também na visão de Aretio (*apud* LANDIM, 1997), EaD é:

Um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (p.54).

Aretio sublinha, nessa definição, o enfoque tecnológico, a comunicação bidirecional, a comunicação massiva, a tutoria e a aprendizagem independente e flexível.

Analisando essas e outras definições pode-se ressaltar que, além da dispersão geográfica e da possibilidade de situações temporais assíncronas, as principais características da EaD relatadas pelos autores são as seguintes:

- Planejamento específico;
- Professores e alunos utilizam comunicação bidirecional;
- Apoio tutorial;
- Aprendizagem independente;
- Enfoque tecnológico;
- Comunicação massiva;
- Flexibilidade de horário para a dedicação ao estudo.
- Interação e Interatividade dependendo do modelo empregado.

Neste contexto, é grande a profusão e pluralidade de termos, conceitos como interação, interatividade, entre outros, variando de acordo com as diferentes áreas do conhecimento: educação, informática, comunicação, arte, entre outras.

Isso se deve ao fato de que as revoluções científicas propiciam, em sua época, o surgimento de um conjunto próprio de neologismos. O uso dessas novas palavras, bem como sua difusão no meio social tem provocado debates acadêmicos epistemológicos, procurando fundamentação a partir de variados aspectos, apropriações de outras áreas, legitimações, campo semântico, possíveis gradações, perspectivas para uso e banalizações.

Pode ocorrer de palavras apresentarem formas etimológicas semelhantes, mas por nascerem em diferentes contextos histórico-filosóficos, virem a significar coisas distintas.

O caso verificado com os termos *interação* e *interatividade* é exemplar, pois foram apropriados em momentos distintos da história, tiveram suas origens vinculadas a rupturas epistemológicas ocorridas em dois paradigmas distintos das sociedades ocidentais. O primeiro tomou vida e difundiu-se no contexto europeu do século XVII com a obra de Isaac Newton e o segundo, em meados do século XX, com o advento das novas tecnologias digitais. Atualmente, esses dois termos ora são considerados sinônimos, ora são diferenciados quanto à abrangência de significantes.

O foco que foi dado para a definição destes termos nesta pesquisa encontra-se no âmbito educacional, propondo uma diferenciação baseada no confronto das especificidades existentes no conteúdo semântico dos termos originais, *ação* e *atividade* e das duas novas palavras construídas com a agregação do prefixo *inter*. Objetivando assim que, essas definições e a trajetória utilizada para defini-las possam constituir uma chave importante para a explanação e a inserção destes conceitos no contexto educacional e na compreensão da modalidade a distância e do modelo de EaD empregado no curso analisado nesta pesquisa.

Embora a palavra interatividade seja cada vez mais recorrente no nosso dia-a-dia, são poucas as referências encontradas nos dicionários de língua portuguesa. Ainda que as encontremos, o termo está relacionado, quase que invariavelmente, aos meios tecnológicos da informação e da comunicação, como ilustrado abaixo:

Interatividade: *qualidade de interativo; capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação; ato ou faculdade de diálogo intercambiável entre o usuário de um sistema e a máquina, mediante um terminal equipado de tela de visualização.* (Houaiss, 2001).

Interatividade: *relativo à interação; em informática, relativo a sistemas eletrônicos e de comunicação duplos, em que a resposta é direta e contínua* (Dicionário Sacconi, 2000).

Como nas definições citadas, defrontamo-nos com outras em que o conceito de interatividade aparece relacionado ao termo “interação”, sendo aplicado a diversas realidades e com diferentes sentidos. Nesse contexto, podemos encontrar gradações e modalidades muito variadas, revelando divergências semânticas sobre a definição do termo interatividade.

Por um lado, alguns autores defendem que interatividade e sua polissemia já estariam contempladas no significado do termo interação, isto é, ou o neologismo seria desnecessário ou ele se refere a um tipo específico de interação. Em contraste, outros autores diferenciam os dois termos,

estabelecendo possíveis similaridades e situam a palavra interatividade como uma transmutação da palavra interação, ocorrida com o advento das novas tecnologias da comunicação e informação.

No entanto, muitas são as dúvidas que pairam sob o terreno, onde podemos encontrar os sentidos oscilando de um significado mais amplo até um mais restrito: de um lado, interatividade baseada em termos não-computacionais, um espaço aberto à discussão, à negociação e à formação, que permite a participação de interlocutores. De outro, interatividade definida pela intervenção humana na máquina, por meio de um conjunto de recursos tecnológicos, em que a dimensão técnica e o papel do suporte ganham ênfase.

Numa tentativa de compreender o sentido atual dos conceitos de interação e de interatividade e seu uso na educação é fundamental que se reconstitua sua gênese histórica, suas genealogias. Em outras palavras, que se examine como foram formadas as palavras e, em seguida, o conceito científico que delas dependem, localizando suas origens e sua evolução semântica. Não se trata de entregar aqui uma análise linguística, mas de se evidenciar os laços que existem entre a história das palavras “interatividade” e “interação” e a história das ideias. A evolução de uma palavra deve-se, de fato, a inúmeros fatores que não são todos apenas de ordem linguística. Sua herança semântica cria uma certa dependência, nos seus usos contemporâneos, em relação ao passado.

O campo semântico do termo ação denota o significado de verbos, isto é, do processo de fazer algo, expresso por algum verbo ativo. Nessa acepção, analisando-se o antônimo desse termo, não –ação, refere-se a um estado estático ou de indiferença. Oportunamente, convém ressaltar que estado de indiferença, em relação de mutualidade. A denominação agente não é usada de forma a caracterizar atores fixos nas relações, mas para diferenciá-los no todo; ou seja, um agente pode ser ativo em determinada situação e, em outra, deixar-se agir pelo outro, isto é, submeter-se à ação do outro.

O termo interação teve seu nascimento e fundamentação acadêmica oficialmente com o trabalho de Isaac Newton, em seu *Philosophiae naturalis mathematica*, publicado em julho de 1687.

O conceito de interação, desse modo construído na física clássica, foi apropriado por outras áreas do conhecimento humano, como no caso da Educação, onde a interação é considerada como a relação de atos entre dois agentes e da produção de conhecimentos que facilitem a construção de comunidades de aprendizagem e a coesão no processo formativo.

Semelhante ao termo ação, o termo atividade denota o significante para a qualidade ou estado do que é ativo, isto é, representa a possibilidade e a faculdade do operar, porém numa perspectiva mais abrangente em relação às possibilidades de ações entre pares. Neste sentido, atividade comportaria múltiplas e variadas ações, mas não estaria restrita a elas, pois, em uma atividade, também está agregado um conjunto de estratégias e escolhas para as ações, em uma relação dialética. Essas ações, a priori, não estão determinadas.

Quando se liga ao prefixo inter, surge o neologismo *interatividade*, significando “atividade entre” e não “ação entre”. Um princípio interativo rejeitaria a passividade perene ou a aceitação passiva de conteúdos a serem assimilados sem reflexão, sem interação, isto é, perpassa por sua pontencialidade no que diz respeito às ações possíveis dos vários atores envolvidos. Em distinção ao termo interação, interatividade conota *idéia de fluxo, não –linearidade, descontinuidade, indeterminismo*, baseando “sua perspectiva ontológica sobre a trama dinâmica das relações entre o todo e as partes, no lugar de essências individuais.” (SILVA, 2000:1)

A ideia de interatividade como um processo que favorece a participação ativa de interlocutores não é nova e nem é uma característica intrínseca das novas tecnologias de comunicação e informação, como defendem alguns autores. Segundo Otto Petters (1979, apud SILVA, 2000), a idéia de interatividade já se encontrava presente em Bertolt Brecht, ao imaginar o rádio como um meio de comunicação mediante o qual o povo pudesse intervir nos debates do Congresso Alemão, em 1932. Do mesmo modo, Marco Silva (2000) postula que a interatividade não é meramente um produto da tecnicidade informática, mas também possui raízes na chamada arte participacionista da

década de 60, iniciada com a antiarte de Oiticica que privilegia a arte como obra aberta, na qual a co-autoria do espectador era essencial.

“Uma nova era está começando: é a era da grande participação [...] a proposição tende a ser a da participação livre, criativa; algo, logo, acessível a todos. Essa nova era é a da interatividade. E já estava presente nos parangolé na antiarte”. (Silva, 2000:125)

Da mesma forma que a arte busca renovar e transforma, propondo uma nova relação entre o público e o espetáculo outras áreas do conhecimento – como no campo da educação – renovam ao contestar os conceitos mecanicistas tradicionais do modelo linear de se conceber o espaço e o tempo na comunicação como algo acabado, delimitado e definitivo, sugerindo um ponto de vista alternativo, hipertextual, no qual o mundo passa a ser regido por interconexões, indefinidas e plurívocas chamada interatividade que se apresenta superior à interação.

Nota-se que ao violar as regras de ordem e hierarquia, evocadas pelo modelo linear de comunicação, a interatividade, no contexto educacional da EaD, surge como nova modalidade comunicacional, manifestando e imprimindo suas marcas em múltiplas esferas do mundo contemporâneo, em busca de uma nova dimensão, diante de uma necessidade crescente à não passividade, representando, assim, um fenômeno mais amplo que a “ação entre” e de maior abrangência em relação ao termo interação, pois conota uma ideia de potencialidade, descontinuidade e atividade.

A participação ativa, nesse contexto, implica partilhar, trocar opiniões, associar, estabelecer relações, rejeitar e conflitar ideias a partir de fragmentos (dados, fatos, situações). Para tanto, parte-se de uma gama heterogênea de fontes de informação e linguagens que falam aos diferentes sentidos e percepções (visual, auditivo sinestésico, intuitivo, cognitivo), das experiências (saberes profissionais, ideário sobre a profissão, identidades, estatuto).

Nessa perspectiva, a ação que se propõe é não –linear, ou seja, o sujeito/contrutor percorre seu próprio caminho, decide que fragmentos de texto

acessar. Não há uma ordem predefinida a seguir. Ao protagonista é dado mais do que o papel de escolher o significado de seu interesse, que fará parte da sua aprendizagem. Cabe a ele interagir com as ideias ali expressas e construir a sua significação. A capacidade de interagir significa, nesse contexto, ter uma postura e uma atuação crítica em face dos elementos constituintes da aprendizagem autônoma.

A interatividade, dessa forma, não representa caráter de casualidade mecânica (o que pode ocorrer nas interações), uma vez que a co-construção característica da “atividade entre” abre caminhos para a participação e intervenção –permitindo que sujeitos se percebam mutuamente e se hibridizem com ideias mútuas.

Assim, a interatividade seria uma espécie de condição de interlocução em que, continuamente, modifica-se o objeto de observação, seguindo critérios e de permutabilidade e potencialidades, e de descontinuidade e indeterminismo.

Essa nova configuração, na área de educação, se apresenta como uma matriz epistemológica que abre caminhos para a flexibilidade e a multiplicidade – indefinidas, abertas e plurívocas.

O Quadro 1 comparativo, apresentado a seguir, ilustra melhor esta configuração entre interação e interatividade na educação:

Quadro 1: Interação e interatividade aplicadas à educação

Modelo linear (INTERAÇÃO)	Modelo hipertextual (INTERATIVIDADE)
<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre emissor e receptor e o objeto da comunicação é a mensagem • Objeto da comunicação – determinada, fechada, imutável, linear e sequenciada. • Determinismo enunciado pela lei de ordenamento. • Emissor–construtor da estratégia para a interação • Receptor – participação nula 	<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade entre sujeitos e objeto da comunicação. • Objeto da comunicação – possibilidades de construção e modificação • Não-determinismo preconizado pelo princípio de incerteza • Emissor e receptor em relação de complementaridade • Receptor – alto grau de participação

Assim, as interações propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos que interagem, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo em que se desenvolvem, ou seja, ocorre desta forma a interatividade.

Cada indivíduo retira do hipertexto as informações que lhe são mais pertinentes, internaliza-as, apropria-se delas e as transforma em uma nova representação hipertextual, ao mesmo tempo que transforma e volta a agir no grupo transformado e transformando o grupo. A educação é concebida como um sistema aberto, “com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares” (Moraes, 1997, p.68).

Mediante as definições aqui expostas do campo semântico dos termos *interação* (situado no plano das ideias de casualidade mecânica e de determinismos) e *interatividade* (situado no princípio da incerteza, entendida aqui como inovação e questionamento do senso comum e do não-determinismo) no campo educacional, pode-se observar que o curso, foco desta pesquisa, possui momentos de interação praticamente isentos de interatividade, na medida em que a interatividade representa um princípio de interrelações amalgamadas em um conjunto de atividades entre os múltiplos atores e textos no sentido da co-construção da comunicação, enquanto que interação referencia as várias ações contidas no conjunto de atividades internas de um sistema, como por exemplo, a postagem de atividades no fórum e no portfólio sem a troca que gera conhecimento entre os envolvidos, exemplifica bem esse tipo de modalidade de interação focada na mensagem a ser passada, sem processo de reflexão e construção do conhecimento.

Pode-se inferir também que os ecos e as ações deste paradigma clássico – interação no âmbito da educação e, mais necessariamente, deste modelo de EaD adotado pelo curso em questão e na grande maioria dos cursos em EaD atualmente vigentes no país, que se utiliza primordialmente desta ferramenta para “transmissão” dos conteúdos, representam uma visão monológica de aprendizagem, na qual apenas uma voz é ouvida – a do emissor – anulando, desse modo, o diálogo, o resgate das experiências vivenciadas pelos alunos que, conforme veremos na apresentação dos dados

do perfil, já atuam na área, mas são vistos como “tabula rasa”, impossibilitando a desconstrução da imagem da carreira e a reconstrução desta a partir do que sinalizam a produção científica atual para o trabalho em sala de aula – ao mesmo tempo prático e teórico .

Desta forma, um curso que se utiliza apenas da interação desprovida de interatividade impossibilita a formação de sujeitos mais autônomos, crítico e criativos, favorecendo por outro lado a reprodução e legitimação de conceitos e práticas pré-concebidas na socialização primária deste futuro professor.

Em contraste ao emprego da interação: rígida, sem espaço para criação e autonomia; o princípio da interatividade propõe uma nova configuração do processo educacional:

- a) um processo de troca, ação partilhada, e não apenas um processo de transmissão de mensagens;
- b) um espaço que permite a participação efetiva dos interlocutores e possibilita a intervenção dos sujeitos envolvidos de forma monitorada, ascensorada e respaldada corretamente pelo emissor, onde ocorre o processo de produção e interpretação de sentidos;
- c) um espaço aberto à discussão e à negociação; d) um espaço aberto à leitura integral e à produção crítica e analítica e não trechorizada, por recortes descontextualizados e empregados de senso comum.

Nessa perspectiva, a interatividade é, de certo modo, uma versão do dialogismo e da polifonia que Bakhtin aponta: uma possibilidade para o diálogo entre as diferentes vozes, para negociação dos sentidos e para a construção coletiva do pensamento. Nesse sentido, o eixo da comunicação no contexto hipertextual é a interlocução, o diálogo, a interação com interatividade mútua; abrindo espaço para um jogo dramático de vozes que a torna multidimensional, criando uma tensão dialética que configura a arquitetura própria de todo discurso (Barros, 1999).

Em consonância com a concepção bakhtiniana, acredita-se que somente sendo educado de forma interativa, descontínua, heterogênea, intertextual e que não se proponha a imposição, mas a construção da realidade; é que o sujeito poderá ter acesso a uma formação mais autônoma de aprendizagem,

contribuindo, assim, para a transformação do processo de formação de professores em um processo crítico e reflexivo.

1.2. Surgimento e evolução da EaD

Para Keegan (*apud* NUNES, 1994, p.11), a EaD não surgiu no vácuo e tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos. Ela ganha corpo com as experiências na “educação por correspondência” iniciada no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX.

Assim, o processo de EaD se concretiza efetivamente com a invenção da imprensa, que permitiu a reprodução de um documento escrito em inúmeras cópias, facilitando a difusão da informação (DANTAS, 1998).

Ou seja, anteriormente à invenção da imprensa, a primeira tecnologia que permitiu às pessoas se comunicarem sem estar face a face foi a escrita. Devido a isto, Landim (1997) sugere que as mensagens trocadas pelos cristãos para difundir as palavras de Deus são a origem da comunicação educativa, por intermédio da escrita, com o objetivo de propiciar aprendizagem a discípulos fisicamente distantes. A escrita permitiu representar as palavras e expressar o pensamento, possibilitando difundi-lo e perpetuá-lo, mesmo limitadamente.

A próxima tecnologia foi o livro, que segundo Chaves (1999), foi a tecnologia mais importante na área de EaD, antes do aparecimento das modernas tecnologias. Com o livro, mesmo que manuscrito, o alcance da EaD aumentou significativamente.

A invenção da imprensa em 1438, atribuída ao alemão Johannes Genesfleisch, cujo apelido era Gutenberg, conferiu ao homem o seu primeiro grande meio de comunicação. A tecnologia tipográfica permitiu a reprodução de livros em escala superior à produção manuscrita, que até então limitava o livro a um número restrito de privilegiados. Desta forma, obtiveram-se preservação e propagação do conhecimento humano, em larga escala. Nessa época, no entanto, os meios de comunicação eram muito lentos para permitir um uso efetivo desse recurso como uma modalidade de ensino e como um instrumento de transmissão de informação à distância (DANTAS, 1998).

Posteriormente, as invenções dos serviços de postagem, do rádio, da televisão, dos meios de transporte de correspondências mais rápidos, como o navio, o carro e o avião, viabilizaram difundir informações como um meio de ensino e, portanto, a oferta de cursos via EaD cresceu substancialmente com o surgimento das tecnologias.

Moore e Kearsley (1996, p. 20) destacam que o estudo em casa se tornou interativo com o desenvolvimento de serviços de correio baratos e confiáveis, que permitiam aos alunos se corresponder com seus instrutores. A partir desta estrutura – barateamento do material impresso e dos correios – cada vez mais cursos foram surgindo no mundo inteiro. Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas a fim de desenvolver melhor as metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Outros meios de comunicação de massa, principalmente o rádio, influenciaram o surgimento de importantes projetos educativos não presenciais, especialmente no meio rural.

Na seqüência, surgem a televisão, o videocassete e a videoconferência como exemplos de outras tecnologias que propiciaram suporte para a EaD.

Diante de uma evolução natural, surgem as novas tecnologias que não somente impulsionam a EaD como também proporcionam um repensar sobre sua potencialidade. Para Niskier (2002), “(...) a democratização do acesso à educação poderá ganhar enorme projeção se considerarmos a implementação da educação à distancia em nosso país.”

Diante desse breve panorama da evolução da EaD e levando-se em consideração a tecnologia adotada para transmitir a informação, é possível dividir a EaD em três fases cronológicas ou gerações, segundo Saba (1997):

- A primeira diz respeito à **geração textual**, que se baseou no auto-aprendizado com suporte apenas em simples textos impressos, o que ocorreu até a década de 1960;
- A segunda fase foi a **geração analógica**, caracterizada pelo auto-aprendizado com suporte em textos impressos intensamente complementados com recursos tecnológicos de multimídia, tais como gravações de vídeo e áudio, o que ocorreu entre as décadas de 1960 a 1980;

- A terceira e atual fase é a da **geração digital**, que se baseia no auto-aprendizado com suporte quase que exclusivamente em recursos tecnológicos computacionais.

Retratando, ainda, as fases cronológicas na EaD, Vieira *et al* (2003) apontam a existência de 5 gerações, dispostas no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 2: Gerações da EaD e características

GERAÇÃO	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
1 ^a	até 1970	Estudo por correspondência, no qual o principal meio de comunicação era materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados por correio.
2 ^a	1970	Surgem as primeiras Universidades Abertas, com design e implementação sistematizados de cursos a distância, usando, além do material impresso, transmissões por TV aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo.
3 ^a	1990	Essa geração é baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.
4 ^a	2000	O aumento da capacidade de processamento dos computadores e da velocidade das linhas de transmissão interferem na apresentação do conteúdo e interações. Acesso a bancos de dados e bibliotecas eletrônicas.
5 ^a	2000/2001	Uso de agentes inteligentes, equipamentos wireless e linhas de transmissão eficientes. Organização e reutilização dos conteúdos.
6 ^a	2001/2007	Baseada na inserção de aprendizagem colaborativa nas comunidades de aprendizagem e nas comunidades virtuais, a fim de se garantir a construção colaborativa do conhecimento em EaD.

Fonte: Elaborado a partir de MOORE e KEARSLEY (1996); RUMBLE (2000) e TAYLOR(2001).

É importante observar que não há necessariamente a substituição de uma alternativa pela outra. Geralmente as gerações posteriores incorporam e ajustam as mídias usadas nas gerações anteriores (RODRIGUES, 1998). Portanto, são necessários ajustes nos processos para que as inovações tecnológicas possam ser processadas.

A 5ª geração, sintetizada no Quadro 1, não garante que a EaD seja eficaz. Garante sim, que ela se aposse das sucessivas inovações tecnológicas, implementando-as. Segundo Perosa e Santos (2003) o que irá definir a potência das máquinas não é somente a sua tecnologia, mas sim o potencial que estará revelado no fazer, no inovar, na busca de novidades, na ousadia de extrapolar o que já está posto. Para aquele educador/formador de cursos *online*, que não vislumbra a tecnologia interativa, a possibilidade de promover a construção do conhecimento dos alunos, do professor e dele próprio, está sendo conduzida ao malogro.

Segundo Moore e Kearsley (1996) o uso destas tecnologias apresenta um espectro amplo de novas maneiras com as quais o professor pode apresentar a informação e de conduzir as interações com os alunos. O sucesso no uso das tecnologias, entretanto, requer técnicas especiais de elaboração e bastante atenção no planejamento, mais do que no ensino usual de sala de aula. Não há dúvidas que ensinar presencialmente e à distância são tarefas árduas e distintas, com propriedades peculiares, porém o maior problema está na filosofia educacional do professor, do tutor do ensino. Para Morin (2000), ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos, simultaneamente, os paradigmas convencionais do ensino que mantêm distantes professores e alunos.

Ciente desta complexidade e da necessidade de se promover a construção coletiva do conhecimento, não só pelo processo de interação e interatividade, surge nesta 6ª geração a importância da aprendizagem colaborativa inserida nas comunidades de aprendizagem e das comunidades virtuais e nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Atualmente, a rede mundial de computadores – a *internet* – tem despontado como a nova geração da Educação à Distância. Empresas e universidades têm dirigido seu foco de atenção ao desenvolvimento de projetos experimentais e pesquisas na área, objetivando identificar o alcance, os impactos e as novas possibilidades desta modalidade para a educação.

A internet propicia a criação de novos ambientes, que rompem os limites de sala de aula, ultrapassam os muros das escolas e transformam a

aula incorporando novas ideias, adicionando novos recursos e ferramentas, favorecendo a interatividade e colaboração e a formação de comunidades virtuais -comunicação entre grupos de pessoas através da rede de computadores (internet) –e redes de aprendizagem –comunidades de aprendizes que trabalham juntos no ambiente virtual –são os ambientes virtuais de aprendizagem.

O que diferencia a internet das gerações anteriores da Educação a Distância na promoção dos ambientes virtuais de aprendizagem é: a possibilidade de interação na relação entre participante da comunicação, a estrutura das informações em forma de rede, o hipertexto e a hipermídia, o mundo virtual – segundo Lévy (1999): dispõe a informação num espaço contínuo e não em uma rede e o faz em função da posição do explorador dentro deste mundo (princípio da imersão), as informações em fluxo dinâmico e a possibilidade do registro da trajetória e das interações entre os participantes. Utilizando-se a Internet, várias atividades podem ser desenvolvidas, como: cursos a distância em forma de tutoriais, autoestudo, cursos com tutoria e colaboração; sites educacionais; comunidades de aprendizagem; grupos de discussão; apoio ao ensino presencial; seminários, encontros virtuais; debates; projetos colaborativos; bibliotecas e museus virtuais; exposições; pesquisas e outras atividades.

Alguns autores definem ambientes virtuais de aprendizagem ou de estudo, destacando a importância do papel da comunicação multidirecional e a colaboração, através da interação entre os participantes. Embora, no cenário corporativo, observe-se a tendência ao modelo de autoestudo, no cenário acadêmico, as pesquisas voltam-se principalmente às atividades envolvendo a colaboração.

Desta forma, os ambientes virtuais de aprendizagem possuem estas características:

- Movem o foco de estudos: enfatizam a aprendizagem;
- Oferecem independência monitorada aos aprendizes;
- Integram sistemas comunicativos e interativos visando o propósito educacional;

- Dão suportes a diferentes estratégias didáticas que busquem a participação ativa dos estudantes;
- Abrangem possibilidades didáticas de aprendizagem tanto individuais quanto coletivas;
- Oferecem possibilidades de escolhas sobre quais caminhos podem levar à aquisição do conhecimento;
- Abrem possibilidades para a exposição de opiniões e da produção intelectual de seus usuários;
- Abrem possibilidades de acesso a outros endereços de acesso como forma de expansão e enriquecimento de conhecimentos.

Num ambiente assim delimitado, a relação entre os sujeitos (professor e aluno) atinge um outro patamar, baseado na troca de informações plena, possibilitando a criação de comunidades virtuais de aprendizagem que interagem através das redes em debates sincronizados e ou assíncronos. Em relação ao paradigma anterior, esta nova abordagem é, portanto, um avanço em direção às novas diretrizes pedagógicas construtivistas –sócio – interacionistas.

Os ambientes virtuais de aprendizagem também são marcados por:

- Pelo poder de sociabilidade, isto é, de gerar e ou manter laços sociais entre os indivíduos participantes de determinada turma ou série;
- Pela comunicação multidirecional efetiva entre esses participantes, isto é, todos podem falar com todos de forma autônoma e com níveis de censura e etiqueta previamente acordados pelo grupo;
- Pela possibilidade de registro (gravação) e acesso aos conteúdos publicados pelo grupo;
- Pela possibilidade de acesso no tempo e no espaço mais conveniente ao usuário, particularmente os alunos, que podem regular assim o ritmo que lhes proporcione um maior potencial de desenvolvimento pessoal durante o curso;

- Pelo interesse do grupo em compartilhar um saber comum.

O ambiente virtual, não é apenas o “local” virtual, onde professores e alunos se encontram com a finalidade de ensinar/aprender algum conteúdo específico, mas o espaço privilegiado para a promoção do processo ensino-aprendizagem, com características especiais, relacionadas à nova relação com o conhecimento e às novas possibilidades das tecnologias da informação e comunicação.

É importante neste momento, versar também um pouco sobre as definições de aprendizagem colaborativas e comunidades de aprendizagem a fim de identificarmos se o curso em estudo nesta pesquisa se as utilizam em seu ambiente virtual, ou melhor, espaço virtual.

Para a definição de aprendizagem colaborativa, comunidades de aprendizagem e comunidades virtuais, o trabalho desenvolvido por Sampaio-Ralha (1999) sobre o uso de comunidades virtuais como agentes de agregação de valor para e-Learning e/ou EaD é interessante, pois possibilita através do entendimento da diferenciação entre os conceitos de comunidades e sociedades, sob a perspectiva da ciências sociais e da EaD, tal qual é proposto base teórica dessa pesquisa.

A autora parte do que também afirma Azevedo (2002): “[...] *na sociologia a distinção entre comunidade e sociedade foi um fator fundamental até para o avanço das ciências sociais. Estamos agora voltando ao conceito de comunidade quando falamos de [...] comunidades virtuais de aprendizagem. [...] Comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa funcionam na base da colaboração. A regra básica é a reciprocidade. Todos ensinam a todos, todos aprendem com todos*”.

Esta proposição se apóia na idéia de que essa diferenciação primordial (TÖTO, 1995) possibilita que um grupo, agregado por interesses semelhantes, usando uma ferramenta de comunicação *web-based*, evolua no sentido de formação de comunidades e passe a apresentar as características desta forma de organização social, agora desterritorializada.

No entanto, para conhecer mais os conceitos clássicos de comunidades, em sociologia, a autora indica a leitura de um trabalho interessante chamado *"Comunidades Virtuais: Uma abordagem teórica"*, de Raquel Recuero (2001). Neste trabalho são apontadas as bases conceituais clássicas, como o conceito de comunidade de Ferdinand Tönnies, que conceituava comunidade em oposição à sociedade. Conceito este que foi questionado por Durkheim, que propôs seu próprio conceito acerca de comunidades. No entanto, é de Weber (1987) o conceito, que orienta esta abordagem, de que uma comunidade baseia-se na orientação da ação social, que se fundamenta em qualquer tipo de ligação emocional, afetiva ou tradicional:

Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo ideal baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes (p. 38).

O primeiro requisito da comunidade virtual, portanto, é ser um grupo de pessoas que estabelecem, entre si, relações sociais. Essas relações "são construídas através da interação mútua" (PRIMO, 1998) entre os indivíduos, em um período de tempo, sendo a permanência – entendida como espaço temporal contínuo de relacionamento – entre seus requisitos fundamentais (PALACIOS, 1998).

RHEINGOLD (1999) enumera os elementos que caracterizariam as comunidades de aprendizagem colaborativa:

(...) o sentimento de pertencimento, a territorialidade, a permanência, a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicação (p. 74).

O sentimento de pertencimento, ou "pertença" seria a noção de que o indivíduo é parte do todo, coopera para uma finalidade comum com os demais membros (caráter corporativo, sentimento de comunidade e projeto comum); a territorialidade, o locus da comunidade; a permanência, condição essencial para o estabelecimento das relações sociais.

Segundo Lévy (1999) e Palloff & Pratt (1999), uma comunidade colaborativa de aprendizagem virtual é formada a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca estabelecidos num processo de cooperação. Tais comunidades não são baseadas em lugares e filiações institucionais, muito menos em "obrigações", sejam elas de que tipos forem. Um curso não é "concluído" por um aluno, "porque sim". Para que este o conclua é necessário que tenha algum envolvimento, motivação, etc. E esta motivação deve ser bem mais consistente do que uma ordem de um superior, ou a rotinização de postagens obrigatórias e contabilizantes de notas para aprovação do aluno em disciplina, tal como ocorre no curso foco de estudo desta pesquisa.

Lévy (1999), afirma que nas comunidades de aprendizagem ou comunidades colaborativas de aprendizagem e ainda comunidades virtuais, as relações on-line estão muito longe de serem frias. Elas não excluem as emoções. Entre os participantes de comunidades virtuais também se desenvolve um forte conceito de "moral social". Uma espécie de código de conduta, um conjunto de leis não escritas, que governam suas relações, principalmente com relação à pertinência das informações que circulam na comunidade. Ou seja, não é necessário impor o que "pode" e o que "não pode" em uma comunidade. Ela mesma se autorregula, se organiza. Se não for assim, o autor afirma que não se caracteriza como uma comunidade.

Esta afirmação, oferece suporte para identificarmos a total ausência de comunidades de aprendizagem ou comunidades colaborativas de aprendizagem/comunidades virtuais, na grande maioria dos cursos em EaD que utilizam o mesmo modelo do curso em estudo.

A "moral" de uma comunidade de aprendizagem virtual é a da reciprocidade, ou seja, se aprendemos algo lendo as trocas de mensagens, é preciso também expressar o conhecimento que temos quando uma situação problema ou questionamento for formulado. A responsabilidade de cada um envolvido no processo, a opinião pública e não a retomada do senso comum, e seu julgamento aparecem naturalmente (e bem claramente) no ciberespaço, pois, durante os processos de interação, há a interatividade dos participantes

que são ativos - constroem e expressam competências, que são reconhecidas e valorizadas de imediato pela própria comunidade. Líderes surgem naturalmente. Papéis são assumidos claramente. Há o 'implicante', o 'contestador', o 'meigo', e esse papéis, TODOS, fazem parte e constituem a comunidade colaborativa de aprendizagem virtual ou as comunidades virtuais de aprendizagem.

Surge, neste contexto, a figura das listas de discussão (fóruns) nos cursos, cuja origem é datada do início da Internet. Em uma tradução livre do inglês *mailing lists*, chamamos de lista de discussão aos grupos web-based que debatem um tema e/ou assunto, via e-mail (correio eletrônico). Uma definição bastante clara do que são de listas de discussão diz que são “*ferramentas de comunicação virtual, baseadas na Internet, que tem um funcionamento extremamente simples*”. A operação técnica de uma lista de discussão ocorre através de um software que, automaticamente, distribui para todos os membros inscritos na lista os e-mails remetidos por um de seus membros. Eficiente e funcional, possibilita agilizar, estimular e democratizar o fluxo de informações sobre um determinado assunto.

Com o passar do tempo e disseminação do uso, consolidou-se o importante papel de “*formadoras de relacionamentos*” e, até, como ferramenta de formação de comunidades. Sua vantagem principal é que funciona somente com o uso do e-mail, sendo um desdobramento da ferramenta mais antiga e difundida na Internet, que é o *eletronic mail* (e-mail), não exigindo de seus usuários, grandes conhecimentos em informática, nem que *softwares* ou *plugins* especiais sejam instalados na máquina. Sendo assim basta mandar um só e-mail que todos os membros da lista recebem a mesma mensagem.

Partindo de teorias de elaboração de conhecimento apoiadas nas idéias de “*jogos de linguagem*” (WITTGENSTEIN, 1968), “*comunidade de interpretação*” (FISH, 1984) e “*ação comunicativa*” (HABERMAS, 1984) que “*pela conversação alcançam consenso e por processos metacognitivos promovem emancipação*” (COELHO, 2001), a configuração de comunidade mostra que “*a importância de conversação para uma comunidade de prática está fundamentada por uma idéia do saber como investigação que substitui a*

*noção de conhecimento fechado, essencialmente objetivo” (COELHO, 2001) e segundo nos esclarece Souza (2001), em sua pesquisa de mestrado chamada *Aprendizagem Colaborativa em Comunidades Virtuais*, “[...] dentre os meios de interação e colaboração [...], podemos destacar as listas de discussão, fóruns e newsgroups como os melhores meios para ‘sedar’ [...] uma comunidade virtual, porque permitem a participação de forma assíncrona e não demandam software ou equipamento especial para utilização”.*

Segundo Haegel (1999), comunidades virtuais podem ser de “interesses pessoais, demográficas e geográficas e comunidade de negócios entre empresas (*business to business*)” e para Rojo (2000) os benefícios de se participar de comunidades virtuais de discussão, são:

Travar contato com idéias correntes, lançamentos e eventos no campo de estudo; ter a oportunidade de obter rapidamente respostas de qualidade; conseguir materiais de valor, ou ponteiros para estes materiais; aprender sobre o meio em si; adquirir o sentimento de fazer parte de uma comunidade de interesse; ter a oportunidade de expressar idéias e sentimentos; ter a oportunidade de intensificar contatos com pessoas e compartilhando interesses similares (p. 13).

Ponto importante a ressaltar é a necessidade de se garantir a total liberdade de opinião, que deve ser ampla e igualmente distribuída a todos os participantes de uma comunidade, sendo que as regras que regulam as interações devem ser construídas na coletividade. Isso não é censura, muito pelo contrário, é o que possibilita o surgimento de novas formas de opinião pública.

Conflitos são parte integrante da vida de uma comunidade virtual, principalmente quando um dos participantes ofende as regras acordadas pela comunidade. Mas, como afirma Castells (1999) nas comunidades virtuais também "constroem-se afinidades, parcerias e alianças intelectuais, sentimentos de amizade e outros, que se desenvolvem nos grupos de interação, da mesma forma como acontece entre pessoas que se encontram fisicamente para conversar. A personalidade de cada participante acaba sendo expressa através do estilo de escrita, competências, tomadas de posição, evidenciadas nas relações humana presentes nas interações. Também dessa

forma, as comunidades não estão livres de manipulações e enganações, assim como em qualquer outro espaço de interação social".

Uma comunidade que sustente uma efetiva rede de comunicação aprende com seus próprios erros, pois estes são difundidos por toda a rede e voltarão para a sua origem ao longo de laços de realimentação. Devido a isso, a comunidade pode corrigir seus erros, autorregulando-se e auto-organizando-se.

Esse é o mais difícil dos desafios, quando se fala em comunidades colaborativas de aprendizagem virtuais. Elas são autônomas. Devem ser. Devem ter organização própria, serem auto-suficientes e auto-organizadas. Devem ter vida social ativa, pois é essa vida social que proporciona os laços, importantes para a criação e manutenção da sensação de pertencimento, que é o que virá a motivar a participação e comportamento ativo de ação. Mas, infelizmente, ainda temos, todos nós, que aprender a lidar com isso. Temos a enorme tendência a querer controlar, impor, encaminhar, nos julgando conhecedores de tudo.

A evolução de uma lista de discussão, para se tornar uma comunidade, deve-se, em grande parte, a forma de orientar as participações e à postura do(s) moderador(es). Essa forma de orientar baseia-se nos princípios de interferir somente em resolução de pendências técnicas (por orientações particulares) e, em caso de "flames", com conversas sempre em ambiente reservado, nunca pela lista.

Outro princípio importante a ser observado é a forma de lidar com o "poder". A administração feita pelo(s) moderadore(s), deve ser baseada em acordos de conduta prévios, entre os participantes, dentro de objetivos planejados para aquele grupo. Isso torna a administração, apesar de descentralizada, liberal e, principalmente, sem imposição de normas de comportamento rígidas que podem não ser adequadas ao grupo. Este fato, extremamente simples e diminui a possibilidade de imposições de 'vontades individuais' de moderadores menos flexíveis e/ou preparados para a liderança.

Como "normas de funcionamento" a possibilidade de criar um arquivo de texto, que funcione como regulamento e orientação de conduta e de

procedimentos técnicos de uso da ferramenta é bastante interessante. Cada membro novo deve receber cópia desse arquivo, ao se cadastrar. A existência desse(s) arquivo(s) não exclui os moderadores de suas responsabilidades na condução e moderação das atividades da comunidade, mas confirma que, em princípio, é uma comunidade e, desta forma, um espaço de manifestação de livre pensar. Este(s) arquivo(s) devem ser redigidos, mediante planejamento prévio, entre os membros, visando um objetivo, considerado importante para qualquer comunidade: boa convivência.

É interessante destacar que as normas devem ser consideradas e discutidas por todos e posto em votação para os membros da lista aprovarem, ou não, quando se têm interesses em conseguir ambientes comunitários, pois isso dá livre espaço aos membros para manifestarem suas necessidades, dúvidas, e, até mesmo, brincadeiras. Estes últimos itens se mostram, pela prática, extremamente importantes a uma comunidade e propiciam, aos membros, a sensação de pertencerem ao grupo. Tudo isto deve acontecer num mesmo ambiente e fazendo parte da dinâmica do grupo.

Comunidades virtuais são como 'organismos vivos' e em constante 'mutação' e a tendência à dispersão é grande. Este aspecto requer dos moderadores e planejadores uma atitude atenta. Essa é, sem dúvidas, uma atitude difícil de ser mantida quando se trata de grupos de origens tão diversificadas quanto os públicos de listas de discussão onde o elo de ligação dos participantes é, inicialmente, um tópico acadêmico, ou uma área de conhecimento, contudo, essa experiência mostrou-se adequada a todos os grupos estudados, já tendo sido repetida, com sucesso, em vários outros grupos, de temáticas variadas, reafirmando, na prática, o que diz Simon (2000), quando se refere à prática de comunidades em rede, afirmando que "basicamente todas as atividades na rede se desenvolvem em torno de alguma comunidade virtual".

A esse respeito, Piaget (1973) afirma que:

(...) na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou

equilíbrio[...] É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos." (1973). Essas representações coletivas, a que se refere Piaget, são a base de qualquer trabalho em comunidades, ou seja, "o conhecimento humano é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos (...) (p. ??)..

Neste sentido, a aplicabilidade da metodologia de trabalho proposta e aplicada na administração e desenvolvimento de comunidades de aprendizagens e de comunidades colaborativas de aprendizagem apresenta-se eficaz e possível de ser repetida em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa que usem a ferramenta 'lista de discussão'; se baseiem na premissa de comunidades de aprendizagem e prática e, ainda, que visem, principalmente, uma formação a atualização continuada de seus membros.

1.3. A EaD no Brasil

Alves (1994) aponta a inexistência de registros precisos acerca da criação da EaD no Brasil. Tem-se, segundo esse autor, como referência histórica a implantação das "*Escolas Internacionais*" em 1904, representando organizações norte-americanas. Entretanto, o Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891 registra, na primeira edição da seção de classificados, um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo), o que faz com que se confirme que já se buscavam alternativas para a educação brasileira à distância no final do século XIX.

Porém, segundo Pimentel (1995), o início da EaD no Brasil não está associado ao material impresso e sim ao rádio, com a fundação da *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*, em 1923, por Roquete Pinto. Em 1936 surgia o *Instituto Rádio Técnico Monitor*, com programas dirigidos ao ramo da eletrônica e, em 1941, o *Instituto Universal Brasileiro*, dedicado à formação profissional de nível fundamental e médio, utilizando material impresso e o correio.

Também a Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte criou escolas radifônicas que deram origem ao *Movimento de Educação de Base – MEB –*

em 1959, que Alves (1994), Nunes (1992) e Pimentel (1995) colocam entre as experiências de destaque da EaD, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Cabe ressaltar aqui, que o MEB foi o movimento mais importante da educação radiofônica. Considerado um marco de diferenciação neste tipo de educação, porque de fato ele atingiu o Brasil todo e tinha de fato uma proposta que era a alfabetização e a alafabetização politizada que a ditadura de 64 terminou o projeto.

No MEB, os estudantes ouviam o rádio e se comunicavam por carta, e algumas foram guardadas, estas possuíam riquezas de conteúdo e de escrita, por serem destes camponeses de esquerda.

Em 1970 surge o *Projeto Minerva* irradiando cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura – FEPLAM – e pela Fundação Padre Anchieta (PIMENTEL, 1995).

Em contrapartida ao MEB, o projeto MINERVA, possuía como único objetivo ensinar os camponeses a assinar a carteira de trabalho a fim de conter o Movimento Sem Terra.

Para Nunes (1992) foram várias as iniciativas em educação à distância que não tiveram sucesso e continuidade. Sobre elas Nunes enumera alguns dos problemas que impediram o progresso e a massificação da modalidade de Ead:

- Organização de projetos-pilotos sem a adequada preparação de seu seguimento;
- Falta de critérios de avaliação dos programas e projetos;
- Inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram);
- Descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras;
- Inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos;

- Programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo.
- Permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional;
- Organização de projetos–piloto somente com finalidades de testar metodologias.

Apesar dessas observações, alguns projetos se destacaram no Brasil, no campo da EaD. Entre eles, por exemplo, está a *Fundação de Teleducação do Ceará* – FUNTELC – também conhecida como *Televisão Educativa* – TVE do Ceará, que desde 1974 desenvolve ensino regular de 5ª. a 8ª. série e em 1993 tinha 102.170 alunos matriculados nos 150 municípios (RODRIGUES, 1998).

Em 1978, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho lançaram o *Telecurso 2º. Grau*, utilizando programas de TV e material impresso vendido em bancas de jornal, para preparar os alunos para o exame supletivo. Em 1995 foi lançado o *Telecurso 2000*, nos mesmos moldes.

Em 1991 foi lançado também o programa “*Um Salto para o Futuro*”, uma parceria do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação e da Fundação Roquette Pinto, dirigido à formação de professores. Nesse programa vem crescendo o atendimento aos professores e o número de telepostos organizados pelas Secretarias de Educação dos Estados (PIMENTEL, 1995).

É possível, ainda, citar alguns exemplos de estabelecimentos de ensino que promovem cursos via “*tutoria à distância*”. São eles:

- **CEDERJ –Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro**

O Cederj é um consórcio formado pelas seis universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro –UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFFR e UNIRIO com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior público e gratuito. Esse consórcio aplica um sistema de transmissão e avaliação de conhecimentos, sendo que o curso de Licenciatura à distância em Matemática, iniciado em 2001, foi o pioneiro do país. O sistema metodológico aplicado pelo

CEDERJ integra momentos presenciais e à distância e utiliza quatro suportes fundamentais:

- 1) Material didático preparado para a educação a distância;
- 2) Atendimentos tutoriais, compostos pela tutoria presencial e a distância;
- 3) Processo de avaliação presencial nos pólos regionais;
- 4) Uso dos laboratórios de disciplinas como informática, física, biologia e química nos pólos regionais.

Fonte: www.cederj.edu.br

- **PUC/SP –Projeto NAVE (Novas perspectivas curriculares para ambientes Virtuais e colaborativos de aprendizagem a Distância)**

Projeto de formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. Projeto financiado pelas empresas IBM/SOLETRON, em parceria com a PUC/SP, viabilizando através da lei de incentivo 8248. As empresas cederam em comodato a infraestrutura de hardware para a montagem de dois laboratórios de informática, um destinado ao trabalho com os alunos e outro destinado ao trabalho com os professores e atividades de pesquisa, bem como os softwares e suporte necessários para o desenvolvimento das atividades.

Fonte: www.pucsp.br/projetonave

- **UFSC –Laboratório de Ensino a Distância**

A Universidade Federal de Santa Catarina estruturou o Laboratório Engenharia de Produção. Os cursos são customizados e permitem atender as necessidades de diversas clientelas.

Fonte: www.eps.ufsc.br

- **USP –Escola do Futuro**

A “Escola do Futuro” é um laboratório interdisciplinar de pesquisa da Universidade de São Paulo que iniciou seus trabalhos em 1988 e tem como meta investigar tecnologias emergentes de comunicação e suas aplicações educacionais.

Fonte: www.futuro.usp.br

- **UFMT –Núcleo de Educação a distância**

O planejamento do curso, implantado pela Universidade Federal do Mato Grosso, com o apoio da UNESCO e da *Télé-Université* de Quebec/ Teluq – Canadá iniciou-se em 1991 e a experiência é inovadora em dois sentidos: quanto a estrutura curricular e quanto à modalidade.

Fonte: <http://paiaguas.cgi.ufmt.br/ufmtvirtual/>

- **Vídeo Escola, TV Escola, Pro Info e UAB**

Também se referindo a projetos não presenciais no Brasil, PEROSA e SANTOS (2003) destacam outras experiências como: a *Vídeo Escola*, a *TV Escola* e o *Pro Info*. A *Vídeo Escola* surgiu em 1985 por iniciativa do diretor da Globovídeo, em parceria com a Fundação Banco do Brasil. Com o apoio das Secretarias de Estado da Educação foi implantado o projeto em duas mil escolas públicas. O projeto forneceu às escolas TV, videocassete e uma coletânea de vídeos com diferentes temas. A *TV Escola* é um programa da Secretaria de Educação à Distância (SEED) do MEC, criado em 1996. Inicialmente foram distribuídos *Kits* tecnológicos compostos por antena parabólica, TV, videocassete e fitas de vídeo virgens a todas as escolas públicas com mais de cem alunos. Também o *ProInfo* é uma iniciativa do Ministério da Educação por meio da SEED. Foi criado em 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estadual e municipal. Com esse projeto foram distribuídos computadores às escolas públicas do Brasil.

No âmbito da educação superior há que se destacar a *Universidade Aberta do Brasil*. O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema tem como base, fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo. Apesar da prioridade do programa ser a capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada o Sistema Universidade Aberta do Brasil também disponibiliza vários outros cursos superiores nas mais diversas áreas do saber. Fonte: <http://uab.mec.gov.br/>

Ao disponibilizar e aderir este tipo de modalidade, o governo não só legitima a EaD em âmbito nacional, como também contribui para o sucateamento do ensino superior público no Brasil, sendo que o correto seria aumentar as vagas com a construção de novos campi das universidades públicas já existentes.

O advento da UAB delineia, desta forma, o contexto da institucionalização da EaD, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores.

Neste cenário, uma questão pungente é a subserviência de boa parte dos programas de EaD às políticas educacionais oriundas das orientações das agências multilaterais, cuja racionalidade ergue-se a partir do ideário neoliberal.

No processo de institucionalização da EaD, como percebemos claramente nos programas supracitados, o Estado ou empresas privadas ligadas ao ele, assumem o papel de fomentador da implementação desta modalidade de educação, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira de 1990, de modo a contribuir com a otimização de custos por meio da redução de recursos humanos. Revela-se, então, um movimento neopragmático na formação de educadores, nas palavras de PESCE (2007), mediante: a) atendimento massivo, voltado para um grande contingente de alunos; b) ênfase na noção de competência e na prática educativa, em detrimento dos aspectos acadêmico –científicos; c) retomada da formação em cadeia, pela ênfase na figura do tutor articulada ao uso extensivo de tutoria, em detrimento da figura do professor.

Segundo Niskier (2002), embora exista, já há algum tempo no Brasil, a previsão legal de emprego da metodologia de EaD em todos os graus de ensino (Brasil, 1996 – LDBEN), atualmente a ênfase maior para essa modalidade recai sobre o ensino superior, com a recomendação para que o credenciamento só seja feito se a instituição já for autorizada como entidade de ensino superior, mantendo pelo menos um curso reconhecido.

Após a ampliação do levantamento bibliográfico de estudos já realizados sobre a temática aqui em estudo, as leituras realizadas até o momento permitem supor que as condições próprias para a promoção de trocas e interações em um ambiente de formação virtual sofrem alterações, dependendo da formalização dos cursos. O currículo, por exemplo, traz

condicionantes de tempo (carga horária, prazos para cumprimento de tarefas específicas, necessidade de avaliação em determinados períodos) e de espaço (ambiente virtual do curso restrito aos inscritos, ferramentas de interação com moderadores) e tais alterações certamente têm impactos na sociabilidade do ambiente virtual formal e na possibilidade de interações entre os agentes do processo de formação, muito embora o corpo físico presente (nos processos de formação presencial), por si só também não garanta a “presença” e a disponibilidade dos agentes para as interações necessárias à construção da identidade profissional docente.

Há que se considerar, portanto, a relevância de novos estudos sobre os diferentes aspectos que caracterizam os cursos de formação de professores orientados pelas chamadas propostas inovadoras que privilegiam mecanismos e metodologias da educação à distância, especialmente quando se consideram os dados referentes ao assunto de instituições autorizadas e alunos matriculados nessa modalidade de formação, tal como mostra a Tabela 1, a seguir:

TABELA 1: Evolução de instituições autorizadas e matrículas na formação de professores à distância (2004-2006)

Região	2004		2005		2006	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Centro-Oeste	23.588	7,6%	51.611	10%	135.998	17,5%
Nordeste	57.982	18,7%	64.328	13%	89.818	11,5%
Norte	11.644	3,7%	23.243	5%	50.905	6,5%
Sudeste	163.887	53%	239.267	47%	243.114	31,2%
Sul	52.856	17%	125.755	25%	258.623	33,2%
Total	309.957	100%	504.204	100%	778.458	100%

A Tabela 1 demonstra, de forma explícita, o processo de expansão da Ead voltada principalmente para a expansão mercantil, na medida em que a grande maioria e matrículas e o maior crescimento de cursos nesta modalidade se concentram nas regiões sudeste e sul – menos necessitadas desta modalidade para expansão do ensino, devido ao grande número de vagas oferecidas e ociosas nas universidades privadas já existentes, uma vez que o

argumento utilizado para a expansão da modalidade a distância usado pelo governo e pelas instituições que a promovem é levar a educação onde não se tem acesso, onde não há universidades presenciais e onde não há vagas.

Na realidade, o sudeste possui a maior concentração de universidades privadas e conseqüentemente uma maior ociosidade de vagas nestas universidades, tal fato comprova que o avanço da EaD na região sudeste é totalmente desnecessário. Em contrapartida, a região que mais necessitaria de universidade a distância pela dificuldade de locomoção e acesso, seria a região Norte do país, que conta apenas com 3,7 % desta modalidade.

A proliferação indiscriminada de universidades nesta modalidade serve apenas para reforçar o sucateamento do ensino superior no Brasil.

A discussão dos resultados desta pesquisa aponta para esta necessidade de os cursos de formação de professores na modalidade à distância levarem em consideração as circunstâncias históricas dos professores, para que a complexidade inerente aos processos de formação não se restrinja ao atendimento às demandas geradas pela expansão da escolarização fundamental e média.

CAPÍTULO II

APOIOS TEÓRICOS

As leituras aqui apresentadas constituem uma primeira aproximação aos referenciais teóricos da pesquisa, ou seja, todas se voltam para o estudo de diferentes aspectos relacionados à compreensão das ligações possíveis entre as relações sociais, processos de socialização, formação de professores, aprendizagem da profissão e construção dos saberes docentes.

Contribuem para essa compreensão autores como W. Waller (1961), A. Cândido (1967), M. Huberman (1992), M. Tardif (2002), C M. Garcia (1999), Nunes (2002) e Marin (2005).

Vale iniciar a apresentação da leitura desses autores com dois estudos clássicos da Sociologia do Professorado: um americano, Waller (1961) e outro brasileiro, Antônio Cândido (1964).

Na década de 1940, Waller deixou um legado interessante para a educação, pois avançou muito, ao mergulhar na realidade da escola. Lançou inclusive termos como “prática profissional docente”, também foi percussor dos estudos sobre o professorado, o qual denominou Sociologia do Professorado. Além de fazer estudos separando o professor iniciante do professor experiente, analisou a etnográfica da escola, falou da relação escola e comunidade, do que o ensino elementar faz ao professor e considerou o professor como figura central de mudança dentro da escola.

O ponto de partida de Waller é a caracterização da escola como um mundo social porque seres humanos vivem nela. A partir desta premissa, o autor inicia a análise dos seres humanos que convivem neste ambiente.

Waller põe em desatque neste livro a importância dos “saberes da prática” para a formação dos professores. Para Waller (1961) os professores aprendem a ensinar com o ensino. Adquirem o discernimento (insight) social da experiência, que não está incluído em seus cursos “profissionalizantes” ou em livros. A experiência fornece ao professor a compreensão da situação social da sala de aula e uma adaptação de sua personalidade às necessidades daquele meio. Segundo Waller, é por esta razão que os professores experientes são “mais jeitosos” do que os iniciantes e são exatamente estes conhecimentos que devem ser incluídos na formação daqueles que aspiram a ser professores.

Não se trata, entretanto, de valorizar a essa formação prática em detrimento do estudo teórico. Para Waller, esse conhecimento que a prática traz ainda é um discernimento rude, imperfeito, fragmentário. Por esta razão, este discernimento requer seleção, classificação e refinamento da experiência, que incluem:

1. Descrever cuidadosamente e de modo completo a vida social de seres humanos dentro da escola;
2. Analisar este material descritivo, dos pontos de vista da Sociologia e da Psicologia;
3. Tentar isolar mecanismos causais envolvidos nessas interações de seres humanos na instituição escolar.

O estudo deste autor foi dirigido com foco para dois problemas diferentes: o de compreender cientificamente a escola e de promover o controle do professor, com vistas a:

1. Auxiliar futuros professores e administradores escolares a descobrir seus lugares mais rápida e acuradamente no intrincado labirinto da vida social da escola;
2. Fornecer sugestões e experimentos com a finalidade de reconstruir as escolas.

Baseado em descrições da vida no ensino fundamental e médio, principalmente, o autor defende a tese fundamental de que, até onde se possa perceber, qualquer mudança nos métodos escolares deve ser baseada não

somente em reformas curriculares e melhoria nas técnicas de ensino, mas também sobre a compreensão das interações sociais na sala de aula.

Segundo Waller (1961), a escola é a unidade de personalidades em interação e o núcleo da escola é dar e receber instrução, ou seja, há professores para ensinar e estudantes para aprender. As personalidades de todos os que se encontram na escola estão postas juntas em uma relação orgânica. Como um organismo social, a escola mostra uma interdependência orgânica de suas partes, exibe uma diferenciação de partes e uma especialização de funções.

Portanto, para esse autor, as escolas possuem as seguintes características, estudadas como unidades sociais:

1. Elas têm uma população definida;
2. Elas têm uma estrutura política claramente definida oriunda do modo característico de interação social da escola, e influenciada por numerosos processos de interação menores;
3. Elas representam o nexo de uma compacta rede de relações sociais;
4. Elas são perpassadas por um sentimento coletivo;
5. Elas têm uma cultura que é, definitivamente, própria.

As escolas diferem amplamente no grau com que mostram esses traços e na maneira pela qual eles se combinam de acordo com classificação social ou status econômicos de seus agentes.

Mesmo com essas diferenças, a escola tem uma população definida: os que ensinam e os que aprendem. A população ensinante é, provavelmente, menos diferenciada, mas com considerável variação no que tange ao seu treinamento e ao domínio de habilidades. Oriundos da classe média baixa, com o diferencial de idade e conhecimento em relação ao aluno, a população de professores pode ser mais permanente que a estudantil em algumas escolas, embora haja grande rotatividade entre os professores.

O modo característico de interação social da escola consiste na interação centrada em dar e receber instrução e determina a ordem política da escola. O professor tem papel dominante e central nas interações sociais na escola.

Assim, a escola é um ponto de encontro de um grande número de relações sociais entrelaçadas, com dois grupos interativos importantes: alunos e professores. Com suas características e subdivisão internas próprias, estes dois grupos tendem a se tornar grupos de conflito. As relações que estabelecem podem ser esquematizadas da seguinte forma:

1. Relações entre escola-comunidade;
2. Relações entre aluno e aluno;
3. Relações entre professores e alunos;
4. Relações entre professor e professor.

Portanto, a escola não é uma unidade social isolada do mundo que a rodeia. A cultura criada pelos seus membros (alunos, professores, etc.) constitui a mediação mais efetiva ligando personalidades na escola.

O estudo de Waller constitui a base teórica para o estudo de A. Cândido (1964) no Brasil. Em seu estudo, Candido põe em destaque as seguintes idéias:

1. O aspecto administrativo, geralmente considerado, é apenas um elemento da estrutura total da escola;
2. A escola possui vida social interna mais complexa do que poderia sugerir a observação desprevenida;
3. O conhecimento da vida social da escola é útil para o exercício da atividade educacional;
4. O exercício da atividade educacional só pode ser obtido mediante a análise sociológica adequada;
5. Compreender a escola como um grupo social, as formas de agrupamento e os mecanismos de sustentação dos agrupamentos.

Para o autor, a estrutura total de uma escola compreende não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas inclui todas as relações que derivam da sua existência enquanto grupo social. Ao lado das relações oficialmente previstas há outras que nascem da própria dinâmica do grupo social escolar.

Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria.

Caso o educador ignore estes aspectos, colocando-se numa posição em que pode considerar apenas a vida consciente e racionalizada do grupo, deixará de lado a vida social profunda e espontânea da escola, fruto da integração dos seus membros e que nem sempre encontra modos de exprimir-se pelas normas racionalmente previstas.

Em contrapartida, se o educador compreender a realidade total da escola poderá analisar de maneira mais adequada a realidade da escola, como algo autônomo, vivo, no que tem de próprio e único – o que requer, portanto, o ajustamento correspondente destas normas racionalmente estabelecidas, visto que a escola possui outras que devem ser levadas em conta. Por exemplo, a dinâmica interna da escola dá lugar a formações específicas, mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos. Essa compreensão da realidade da escola, que alarga e aprofunda a visão do educador, somente pode se efetuar mediante a análise sociológica, que torna translúcida a carapaça administrativa, dando acesso à dinâmica das relações, nem sempre reconhecíveis pela observação desprevenida e que exprimem o que é próprio da vida escolar, permitindo ao educador uma ação educacional mais adequada.

O autor sustenta que se deve analisar sociologicamente a estrutura da escola, a fim de completar a visão administrativa. Trata-se de compreender que todas as escolas são grupos sociais com uma composição definida pelas mesmas organização e estrutura, que dependem basicamente da atividade combinada dos seus membros – os que ensinam e os que aprendem – para existir. Apesar desta composição definida, cada escola enquanto grupo social mantém certo grau de autonomia interna, regendo-se por normas estabelecidas por outros – os “grupos institucionalizados”, isto é, “(...) são essencialmente produto da cooperação dos seus próprios membros, mas cujas funções coletivas e posições são parcialmente institucionalizadas por outros grupos sociais – (religiosos, políticos, de classe)” (p. 139).

Neste terreno devem ser considerados os resultantes sociais da coexistência de adultos e imaturos, devido às tendências comuns da “sociabilidade interna”, principalmente infantil e juvenil. Estabelece-se desta forma, uma dupla corrente de sociabilidade: a que envolve o ajustamento imaturo aos padrões do adulto e a que exprime as suas necessidades e tendências.

Assim, a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores – representando os valores cristalizados da sociedade – e os “imaturos”, que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade. Em sua configuração como grupo social dotado de tradição escolar, em que coexistem ambos os sexos, a escola possui:

1. Formas de agrupamento;
2. Mecanismos de sustentação dos agrupamento.

Para melhor visualização, o Quadro 2, a seguir, reúne as formas de agrupamentos caracterizadas pelo autor:

Quadro 3: Formas de agrupamento na escola, segundo A. Cândido (1961)

Agrupamentos	Características
1. Grupos de Idade	<p>A idade adquire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - significado social, ao funcionar como critério de organização; - condição de uma investidura por meio do qual a comunidade atribui aos membros determinadas funções; - caráter simbólico (elemento por meio do qual se pode reconhecer um membro – professor/aluno); - as diversas idades dão lugar a fenômenos especiais de comportamento; - papel preponderante para a divisão (maiores, médios e menores); - o processo de associação, com o tempo, encontrando no grupo um ponto de referência; - pela idade os alunos se opõem aos adultos.
2. Grupos de sexo	<p>O sexo adquire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aspecto social, ao dar lugar a tipos de agrupamentos e organização entre os homens; - conceitos, segundo a cultura e o estágio cultural; - atualmente, o fim da especialização sexual no que se refere à educação e à instrução; - unificação dos tipos de ensino, independente do sexo; - supervalorização pelas partes; - o problema da competição e da acomodação.
	<p>Associativos (idade + sexo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - elemento definidor de posições sociais diferentes; - fundam-se em fatores biológicos e sociais; - fundam-se na atividade do educando com adesão consciente; - são frutos das condições específicas escolar;

3. Grupos Associativos (idade + sexo)	<ul style="list-style-type: none"> - deixam ver com maior clareza os mecanismos das formas infantis e juvenis de sociabilidade; - estabelece a divisão entre infantis e juvenis; - valorização do estudo sociológico para a vida grupal da criança e a escola ativa; - possibilitam o processo de associação e referências no grupo; - podem dividir-se em três tipos: <ul style="list-style-type: none"> a) recreativas : brinquedos, esportes, tertúlias; b) intelectuais: aprendizado e cultivo da inteligência –grêmio, grupo de estudo –extensão escolar; c) corporativos: os jovens se reúnem voluntariamente em grupos com finalidade comum, princípios definidos e para o auxílio mútuo. - São modos de o imaturo forjar um estilo próprio de vida dentro da instituição escolar, nem sempre condizentes com as normas institucionalmente aceitas; - Amparam a personalidade do imaturo, dando-lhe uma orientação de sociabilidade por vezes intensa e efetiva como a escola; - Possuem os aspectos mais interessantes da vida escolar, porém o menos estudado;
4. Grupos de Ensino	<p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalidade principal da escola; - Agrupamento em que se vê refletir todos os demais; - Nasce e desenvolvem quase todas as relações entre professores e alunos, mediante a influência dos demais grupos; - Complexo e autônomo, cujo os problemas podem ser resolvidos no seu âmbito restrito - As normas racionais são facilmente reconhecíveis pelos educadores e pesquisadores, pelo caráter temporal e espacial delimitado, favorecendo o maior interesse de estudo por este grupo.

Segundo Cândido, o processo de estratificação se manifesta na escola pelo aparecimento de diferentes status, que dispõem em níveis diversos os membros da população, como a hierarquia reconhecida entre o professor e o aluno, fatores externos, grupos de idade, sexo, etc. No entanto, o que mais influi no sistema de status da escola são os fatores da sua sociabilidade interna, que agem poderosamente as associações cooperativas, que de certo exprimem o que há de mais profundo na vida escolar.

Com o propósito de manter a atuação dos agrupamentos há mecanismos de sustentação, sendo que um dos principais mecanismos principais de controle na escola é a liderança, que subdivide-se em dois grupos:

1. Exercida pelo Educador que se funda em três elementos: idade, força e posição;
2. Exercida pelo Educando que se funda principalmente, no prestígio, visto como fator importante na integração grupal.

Para finalizar a caracterização da escola, o autor retoma também as normas de conduta escolar, as sanções e os símbolos que a escola possui.

Esses dois primeiros autores – Waller e Cândido – com suas análises específicas sobre as relações sociais na escola podem sugerir caminhos interessantes para análise dos espaços de socialização e interações (sua ausência ou sua configuração específica) em um curso de formação de professores à distância – foco desta pesquisa aqui apresentada.

Os dois autores apresentados a seguir – C. M. Garcia (1999) e M. Tardif (2002) – voltam-se para a compreensão, respectivamente, do processo de formação dos professores e de construção dos saberes docentes.

Garcia (1999) propõe uma reflexão sobre o conceito de formação, e parte dos seguintes pressupostos:

- a) “ [...] a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino”(p.58);
- b) “o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano (p.58);
- c) “o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação” (p.59). Como o próprio autor ressalta, duas vezes, “isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma”(p.59).

O autor defende a idéia de que é por meio da interformação (ação educativa que ocorre entre os futuros professores e entre professores em fase de atualização de conhecimentos) que os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Para definir formação docente, M. Garcia (1999) propõe um esquema conceitual, pondo em destaque os seguintes aspectos:

- é uma área de conhecimento e investigação, centrada no estudo dos processos pelos quais aprendem e desenvolvem sua competência profissional;
- tem caráter pontual e organizado;
- pode ser em relação a professores já em exercício (aperfeiçoamento) ou a sujeitos que querem se tornar professores (aquisição de conhecimento), capacitando-os para um trabalho profissional (sala, realização de projetos curriculares etc.);
- pode ser individual ou em grupo e a atividade pode ser desenvolvida por um professor ou por um grupo de professores, opção mais interessante do ponto de vista do autor, pois tem maior potencialidade de mudança;
- a formação de professores deve ser um ato contínuo, ou seja, não é um produto acabado;
- integração entre formação com processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, deve ser considerada uma estratégia para melhorar o ensino;
- adoção de perspectiva organizacional;
- articulação entre formação pedagógica dos professores e os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares;
- integração teoria-prática (o aprender a realizar seja ensinado por meio de “um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (p.63);
- busca pelo isomorfismo (congruência e não identidade) entre formação recebida e o tipo de educação que ele deverá ser capaz de desenvolver;
- princípio da individualização a base deve ser as necessidades e os interesses dos participantes, de forma adaptada ao contexto em que trabalham, fomentando participação e reflexão;
- professores devem ser entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimento.

Garcia ainda defende a tese de que “(...) parece ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa” (p.66). E considera como tal “(...) aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda dos outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem” (p.69).

As aprendizagens do professor constituem o foco específico de atenção dos estudos de Maurice Tardif (2002).

O saber docente, na visão do autor, seria um “saber plural”, formado por um amálgama entre os diferentes tipos saberes oriundos de diferentes fontes:

- a) formação profissional – transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- b) de saberes disciplinares – que correspondem aos diversos campos do conhecimento;
- c) de saberes curriculares – que se apresentam na forma de programas escolares (objetivos, métodos) que devem ser aplicados;
- d) experienciais, ou seja, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Para Tardif “(...) a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla” (p.90) - o que poderia resultar no que o autor chama de alienação/ distância /desapropriação/ ambigüidade entre os docentes e os seus saberes.

Tardif também explica, em linhas gerais, os motivos que levaram ao que ele considera a palavra-chave para a compreensão da situação docente: desvalorização. Em síntese:

- a) com a modernização das sociedades ocidentais, houve divisão social e intelectual das funções de pesquisa e das funções de formação;
- b) desaparecimento dos saberes-mestres (saberes por si mesmo formadores), “cujo conhecimento garantia o valor pedagógico do mestre e a legitimidade de seu ensino e de seus métodos como um todo” p.72. Em outras palavras: somente a atividade de transmissão confere valor formador ao saber transmitido; o foco passa a ser os procedimentos de transmissão e não os saberes por si só, em relação à natureza da maestria do professor;
- c) subordinação do saber dos professores a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses dos educandos, que pode chegar a se confundir com um saber-lidar com crianças;
- d) nas palavras de Tardif: “a integração sistemática da população em idade escolar (idade essa que vai se dilatando) à escola, legitimada pelas políticas de democratização e pela ampliação da demanda social por educação, traduz-se na formação rápida de corpos de agentes e especialistas escolares (grifo nosso)”p. 80.

A desvalorização do professor está ligada também à inadequação aparente entre os saberes transmitidos pelos professores e os saberes

socialmente úteis ao mercado de trabalho. Seria o que Tardif define como “lógica de consumo dos saberes escolares”.

Mas como os professores reagem a tais fenômenos e a essa desvalorização? É neste ponto que Tardif (2002) se concentra para compreender o professor e seus saberes:

(...) os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles (saberes experienciais) que os professores julgam sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (p.79)

Aqui, o autor aprofunda a descrição dos saberes experienciais, destacando o fato de que ele está ligado, sobretudo, às interações, que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Interações (condições) que os professores estabelecem com: a) os alunos b) com os demais atores de sua prática e c) com a instituição e as normas a que deve se sujeitar.

Para o autor existe uma defasagem, “uma distância crítica” entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, o que pode provocar rejeição da formação anterior e a certeza de que a experiência do professor é o único fator responsável pelo seu sucesso. Pode provocar também reavaliações ou julgamentos relativos em relação a essa formação anterior.

Em resumo, “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (p.89). Disso vem a tese fundamental do autor, a qual recai, novamente, na questão das relações: esses saberes não residem exclusivamente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente. É por meio das relações com os pares, e do confronto coletivo que os saberes experienciais adquirem certa objetividade. Em outras palavras: as certezas subjetivas devem ser sistematizadas para se transformarem em um discurso capaz de informar, formar outros docentes e fornecer uma resposta a seus problemas. Além disso,

deve haver também uma relação crítica com os outros saberes, no sentido de permitir avaliação e incorporação de determinado saber, se se julgar útil.

Tardif também aborda as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais, a fim de compreender a natureza desses saberes: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (Tardif, 2002, p. 105)

Tardif defende a idéia de que é a temporalidade que estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do eu profissional. Defende também a idéia de que o desenvolvimento profissional é associado, não só às fontes e aos lugares de aquisição, mas também às fases de construção, que são: a trajetória pré-profissional e trajetória profissional.

Na socialização pré-profissional, o foco recai nas experiências familiares e escolares dos professores, apesar de o autor admitir que não há consenso sobre a natureza dos saberes adquiridos por meio da socialização. A idéia-base, no entanto, é: os saberes “(...) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (p. 110). Para Tardif a trajetória pré-profissional dos professores, sobretudo a sua socialização enquanto alunos, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, utilizados na socialização profissional e no exercício do magistério. Haveria muito mais uma continuidade do que uma ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais.

Já a trajetória profissional constitui a carreira/seqüência de fases da profissão: “a carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas (...)” (p. 119).

Mais especificamente, partindo do pressuposto de que devem ser levadas em consideração as interações entre os indivíduos e as realidades sociais representadas pelas ocupações, o autor destaca a necessidade de se

analisar a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva entre os atores.

Para isso as normas formais ou informais “(...) devem ser aprendidas no âmbito profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho” (p.121) – o que remete ao fato de que “(...) os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores, cujas ações e projetos contribuem para definir e construir a sua carreira”. Mas essa ação também modelaria as normas e os papéis institucionalizados.

Estando em conexão com a história de vida e com a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira permite, basicamente, fundamentar a prática do professor, num quadro “dinâmico, genético e diacrônico”.

Também no Brasil, Nunes (2002) se dedica à análise do processo de socialização docente. O objetivo de seu texto é apresentar os resultados de sua pesquisa de doutorado sobre a socialização dos professores iniciantes, tendo como base o que denomina a teoria da tríplice aprendizagem.

Para o autor, a aprendizagem é necessária como suporte de toda socialização e elaboração da cultura profissional dos professores.

O autor começa sua análise com breve resumo bibliográfico sobre as principais teorias da socialização, incluindo: Berger e Luckman, Dubar, Cecas, Zeichner e Brofenbrenner e Lacey.

Sobre a socialização na profissão de professor, Nunes alerta para o fato de que ao entrar para um curso de formação, o professor já carrega experiências anteriores, com os pais ou na escola, enquanto aluno.

Durante as fases seguintes da vida do indivíduo, o autor descreve o processo de socialização como sendo “interativo, dialético e contraditório, no qual as experiências presentes irão desafiando permanentemente as interpretações e concepções do passado” (p.88). Há, ainda, a socialização de duas maneiras: no papel (identidade específica, comportamentos, valores e crenças) e em uma organização, considerada aqui como “uma constelação de

eventos concretos e personalidades em conjunto”. Assim, cada escola estabelece sua dinâmica, atuando de modo singular sobre a identidade do professor. E cada diferença entre elas (como acesso a recursos) afeta a socialização do professor de forma diferente.

Para o autor:

A formação inicial e os programas de iniciação ou indução à docência deveriam dedicar maior atenção à complexidade deste processo de tornar-se professor, dentro de uma organização onde se vivem processos conflitivos de distinta espécie e intensidade [...]. Ademais, não podemos pensar que a socialização do professor termine quando acaba o período de iniciação: ele vivenciará uma constante socialização ao longo de sua carreira, com uma clara dependência deste processo sobre a natureza e a estrutura da profissão docente (...) (Nunes, 2002, p.96).

Sobre os resultados obtidos, Nunes (2002) destaca que existem três formas (interdependentes) de se aprender a ser professor. São elas, resumidamente:

1. Aprendizagem por observação/modelo: acontece por meio do contato do futuro docente com modelos de professores durante a escolarização prévia à formação inicial. É marcada pela “imaginação” e pela flauta de maturidade para avaliação. Para Nunes, ela assume “uma conotação mais ampla e mais parcial que a defendida por Lortie, para quem a formação inicial e o exercício da docência assentado no individualismo não teriam força para alterar estas orientações e idéias previamente constituídas [...]”.(p.97) Para Nunes, após a pesquisa, destacam-se as ideias de: aprendizagem inconsciente e consciente; processo contínuo; imitação incompleta; transporte da esfera pessoal (observação dos pais/irmãos mais velhos professores) para a profissional, passagem do sujeito observador para observado e redefinição desse aprendizado, com certa rejeição/aversão ou interesse imediato de acordo com a imagem prévia do formando. Apesar desse baixo impacto da formação inicial para alterar as orientações e idéias dos professores em formação inicial – como vimos logo acima – há possibilidades de a observação alterar esse quadro, de acordo com o autor, principalmente já na vida profissional (nesse caso, de forma mais consciente). Isso ocorre quando: a) seu professor (observado) tem aos olhos do formando uma forma satisfatória de ensinar b) contato com a realidade e com o professor colaborador (novo matiz das rejeições durante a formação inicial, a partir desse modelo) c) interação com/observação dos alunos. d) observação dos colegas (sobretudo em aspectos não ensinados na formação, como vestuário, atendimento aos pais etc.), que passa para relação dialógica. Por fim, a tese do autor: o eu profissional deve ser considerado um “amalgama em evolução [...] sendo alimentado e alimentando as trajetórias de outros sujeitos.”.

2. Aprendizagem dialógica: ocorre sempre de forma consciente entre membros de um mesmo grupo social ou profissional (o que a diferencia dos aspectos dialógicos da aprendizagem por observação). Não há identificação mas atuação em mesmo nível de conhecimento. Na formação inicial, parece depender de uma cultura de colaboração. No exercício da profissão, ocorre a partir de uma modificação/evolução da aprendizagem por observação e nos programas de formação continuada, a partir de experiências práticas (em sala de aula), normalmente. Por fim, o autor a define como uma possível “partilha” de conhecimentos.

3. Aprendizagem por ensaio-erro: “[...] se apresenta como a de natureza mais situada quanto ao processo interativo de ensino” (p.58). É moldada sobretudo pela receptividade dos alunos em relação aos conhecimentos que o docente põe em prática, em busca de uma averiguação das práticas, de uma adequação constante, de um reequilíbrio da imagem profissional, uma redefinição das estratégias metodológicas. E “é a maior responsável pelo processo de auto-avaliação como professora” (p.59).

Por fim, destaca-se aqui o estudo de Marin (2005) sobre o equívoco histórico que vem marcando a formação inicial de professores em nosso país.

Marin aponta para o fato de que tais cursos têm, sistematicamente, desconsiderado a experiência e os conhecimentos sociais já trazidos pelos alunos.

Alerta a autora que a formação de professores tem uma gênese, uma história, isto é, que professores começam a ser formados profissionalmente em seu cotidiano, desde muito cedo, e que a consciência e a identidade profissional do docente começam a se formar muito antes de se tornarem alunos de cursos de formação profissional básica. Essa gênese da formação se dá por meio de “imagens da profissão” construídas ao longo da vida social e escolar dos futuros professores.

Para a autora, trata-se de rejeitar o paradigma linear, segundo o qual a formação do professor resulta de experiências que vão, consecutivamente, sendo vivenciadas por meio da formação profissional (curso inicial) + exercício da profissão + cursos de aperfeiçoamento.

Ressalta também que é preciso adotar um paradigma com fundamento histórico e social para embasar esses cursos, “(...) buscando levantar a história

de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso” (Marin, 1996, p.163).

A formação inicial deveria ter, portanto, a função de “desconstruir” essas imagens anteriores, submetendo-as à análise crítica, num processo de reconstrução, agora cientificamente informado.

Todos os autores aqui apresentados trazem contribuições específicas para os diferentes aspectos que envolvem o objeto de estudo em foco nesta pesquisa: o modelo de formação de professores à distância.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS

O foco do levantamento bibliográfico apresentado a seguir está na formação de professores na modalidade à distância e demonstra, claramente, a relevância em se pesquisar esta temática .

Foram tomadas duas fontes específicas para esse levantamento inicial – ambas com dados de 1997 a 2006: O Banco de Teses e Dissertações disponível no site da Capes (www.capes.org.br) e cinco periódicos considerados Qualis A: quatro nacionais (*Caderno Cedes*, *Cadernos de Pesquisa da FFCChagas*, *Revista Brasileira de Educação* e *Educação e Sociedade*) e dois estrangeiros (*Revista Portuguesa de Educação* e *Revista de Pedagogia/Venezuela*).

Os resultados desse levantamento, obtidos com os descritores: “*formação de professores*” e “*educação à distância*” foram organizados de forma a gerar:

- a) uma listagem dos trabalhos com as respectivas referências e resumos;
- c) síntese das informações sobre: data/número dos trabalhos encontrados em ambas as fontes, que apresentamos a seguir.

Assim vejamos.

3.1 Teses e dissertações

No período referente ao levantamento (1997 a 2006) foram encontrados, com os descritores: *formação de professores* e *educação à distância*:

- a) **53 teses** voltadas para temas específicos que incluíam:
 - formação de professor tutor
 - metodologia de formação

- análise de cursos
- análise de materiais e documentos orientadores
- impacto e uso das TIC
- política e gestão dos cursos à distância
- ambiente hipermídia
- TV escola
- perfil dos alunos

b) **194 dissertações**, que se subdividiram nos seguintes temas específicos:

- análise/avaliação de cursos
- análise de materiais/programas/projetos/documentos orientadores
- formação de professor tutor
- TICs
- políticas públicas
- metodologia
- Rev. bibliográfica
- história da EaD
- planejamento e avaliação

Os Gráficos 1 a 4, a seguir, sintetizam essas informações.

Gráfico 1: Número de Teses

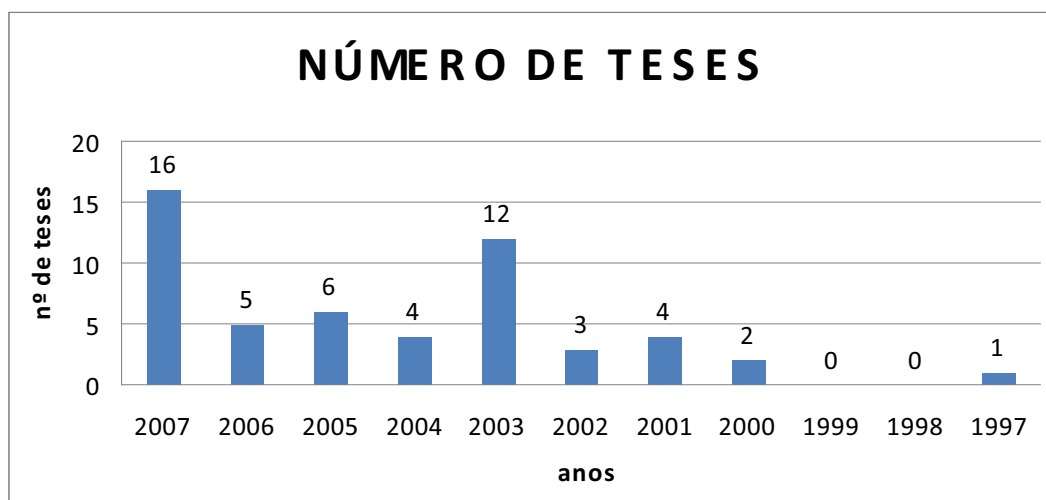


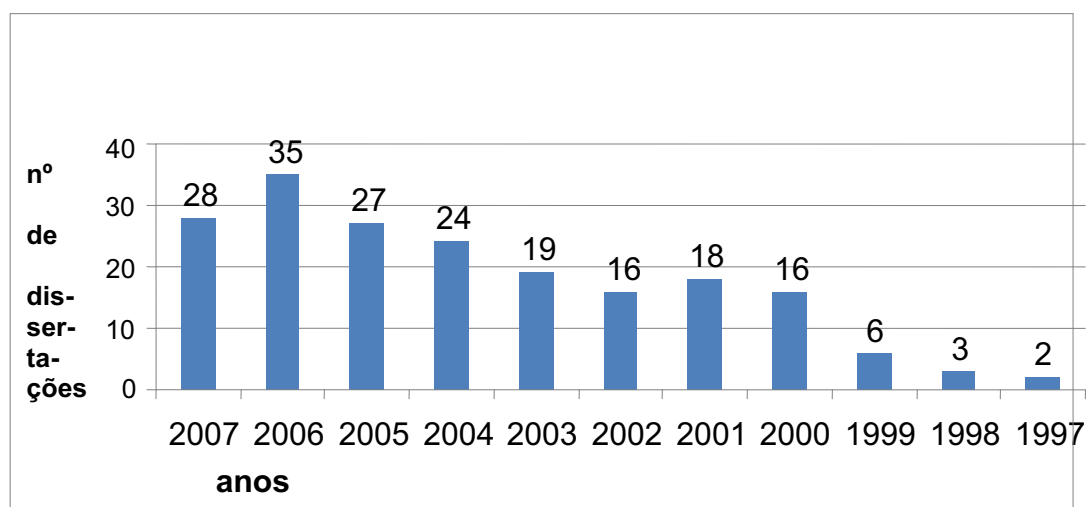
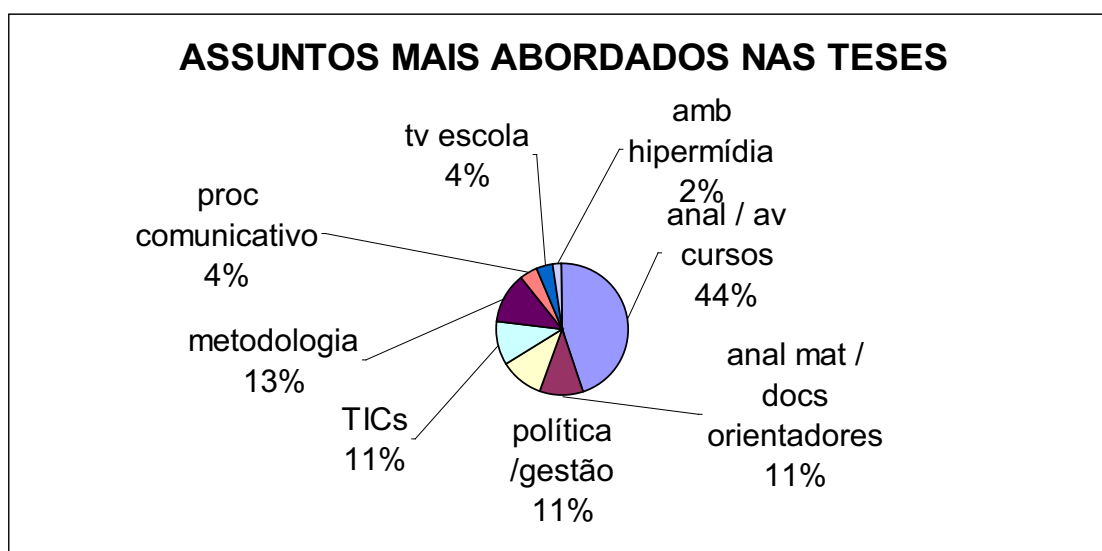
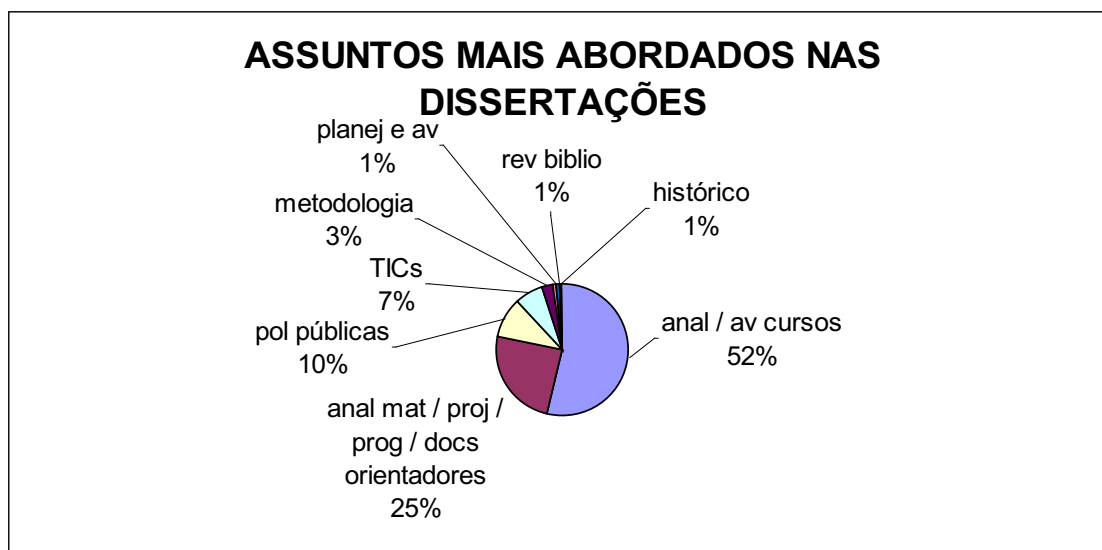
Gráfico 2: Número de Dissertações**Gráfico 3:** Assuntos mais abordados nas Teses

Gráfico 4: Assuntos mais abordados nas Dissertações

3.2 Periódicos

Com os mesmos descritores – *formação de professores e educação à distância* – foram também analisados os seguintes periódicos (selecionados por sua avaliação como Qualis A, pela Capes):

- Caderno Cedes
- Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas
- Revista Brasileira de Educação
- Educação & Sociedade
- Revista Portuguesa de Educação
- Revista de Pedagogía / Venezuela

Com base na listagem completa dos artigos encontrados – referentes ao período de 1997 a 2008 – foram detectados os seguintes temas:

- Análise de políticas públicas em EaD
- Análise de projetos e propostas para EaD
- TICs / Formação de professores
- Formação de Professores
- Formação de professores à distância
- Professores / Socialização / relações sociais

A Tabela 2, a seguir, reúne essas informações.

Tabela 2: Artigos publicados em periódicos (1997-2008)

Periódicos	Número	Tema específico
Caderno Cedes	07	Formação de Professores
	10	Professores / Socialização / relações sociais
Cad. Pesq. FCC	29	Formação de Professores
	10	Professores / relações sociais
Rev. Brasileira Educ.	02	Políticas públicas - EaD
	11	Formação de professores
	02	Formação de professores à distância
Educação & Sociedade		Análise proposta - EaD
	01	TICs
	01	Políticas públicas - EaD
	02	Professores / Socialização / relações sociais
Rev. Portuguesa de Educação	01	TIC/Formação de professores
		Formação de Professores
Ver. Pedagogia (Venezuela)	06	Formação de Professores à distância
	01	
TOTAL	84 artigos	–

O exame da Tabela 2 revela que, apesar de se referirem a uma pequena amostra da produção já publicada sobre o tema, os dados sugerem que ainda são poucos os estudos sobre formação de professores à distância, sobretudo quando se consideram os fatores relativos ao processo de socialização profissional dos professores e às situações de interação necessária para a construção dos saberes docentes.

3.3. Análise de alguns dos estudos já realizados sobre a temática

Para compreender este momento que marca a trajetória da Educação a Distância no Brasil em relação ao processo de formação de professores, buscou-se realizar esta revisão bibliográfica no sentido de identificar as discussões já realizadas em torno da temática.

Dos vários estudos encontrados, alguns são aqui apresentados em forma de síntese, em ordem cronológica, com destaque para os trabalhos que

se referem, especificamente, à questão da interação entre os agentes da EaD, apontando os principais aspectos positivos e negativos analisados pelos pesquisadores.

Vejamos.

Sobre as dissertações de mestrado, percebe-se que os primeiros trabalhos do período aqui delimitado, 1997 a 2007, têm um foco prático – análise de curso e programa. É o caso de Lima (1997) e Castro (1998), que analisam o Programa “Um salto para o futuro”. Em Lima, há pontos positivos e negativos, na visão da autora. Alguns fatores identificados pela pesquisa tais como a necessidade de capacitação imediata da equipe, a falta de orientação dos *telealunos* em relação às características metodológicas do programa, a inadequação dos *telepostos* a *telesalas*, a grande ênfase nos programas televisivos em detrimento dos demais componentes, assim como a sua longa duração, e, ainda, a realização do programa, em grande parte, como presencial, constituíram motivos de preocupação da autora. Por outro lado, ressaltou-se a sintonia existente entre os objetivos declarados do programa e os motivos de participação informados pelos telealunos, havendo grande ênfase na atualização de conhecimentos e na busca da melhoria da prática pedagógica. Castro tem um ponto de vista mais negativo sobre o programa de capacitação de professores. Para ela, o Programa “*Um Salto para o Futuro*” representa um instrumento de reflexão importante para os professores. Todavia, fica evidenciado o seu caráter informativo e introdutório, não substituindo outras formas de capacitações utilizadas e proporcionadas pelas Secretarias de Educação, não se constituindo, pois, numa solução para a capacitação de professores.

Straub (1998) é o único pesquisador dentre os vistos nesse trabalho que enfoca a questão do custo de um curso à distância.

Dizero (1999) apresenta uma descrição sucinta do Projeto *Professor Virtual*, que foi desenvolvido pelo Grupo de Realidade Virtual do Departamento de Computação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e um protótipo de um ambiente virtual multiusuário com fins educacionais desenvolvido com as linguagens *Vrml* e *Java*, além de testes a respeito do

desenvolvimento do ambiente virtual multiusuário quanto à questão relacionada ao tempo de renderização das cenas do ambiente.

Os estudos de Neves (1999) e Hack (1999) abordam a comunicação entre os agentes – que nos interessa de perto – por causa das ferramentas e das redes telemáticas, incluindo a análise da questão do surgimento dos satélites. Neves parte da premissa que essas ferramentas são incompletas, tendo em vista as necessidades pedagógicas, em especial a cooperação. Vai além: identifica os principais problemas decorrentes do uso de redes telemáticas em educação: a dificuldade de estudantes e professores em selecionar informações relevantes para cada domínio de estudo, devido à imensa quantidade de informações disponíveis na Web; a dificuldade de comunicação em comunidades virtuais, devida à possibilidade de esses grupos congregarem um grande número de participantes; e a dificuldade de monitoramento personalizado do desempenho individual de cada estudante em sistemas desta natureza. Por isso, propõe uma extensão aos ambientes virtuais de estudo, transformando-os em uma sociedade de agentes inteligentes, com o objetivo de auxiliar e cooperar com estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem minimizando problemas de comunicação dentro do grupo.

Hack (1999), mais especificamente, avalia a utilização do rádio, da televisão, do computador e do satélite nesta modalidade de ensino, discutindo-se a importância e o aproveitamento das novas tecnologias no processo de democratização da educação. Aponta as seguintes necessidades: a) estabelecer uma equipe multidisciplinar de trabalho; b) implantar uma estrutura administrativa própria; c) entender e estimular o perfil do estudante à distância; d) introduzir as novas ferramentas de forma consciente, e) sentir-se sujeito das mudanças; f) proporcionar inter-atividade; g) buscar acordos de colaboração e parceria com outras instituições; h) criar um núcleo pelo fomento da educação e distância.

Sato (1997) e Coelho (1999) focalizam o tema em questão no contexto do estado do Amazonas, analisando a possibilidade de capacitação profissional à distância para professores de Educação Ambiental e a formação dos

professores leigos rurais, considerando a evolução das ações em EA desordenadas.

Toschi (2000) integra uma série de estudos sobre a *TV Escola*, analisando, de forma geral, equívocos e potencialidades da educação à distância. Seu estudo tem três focos principais: um macro, em que é analisada a atual política de formação de professores e sua relação com as orientações dos organismos internacionais, na qual se prioriza a educação à distância. A dimensão meso, que analisa a gestão e organização da escola e sua interferência na concepção de escola, como local de formação e recepção dos vídeos pedagógicos e, finalmente, na dimensão micro discute a recepção dos vídeos da Série *Educação* do Programa *TV Escola*, de forma a conhecer as múltiplas mediações intervenientes no processo de recepção, e se os programas atendem às necessidades formativas dos professores, especialmente no tocante à tentativa de formação de um *professor reflexivo* – retórica presente na política educacional. A pesquisa empírica das dimensões meso e micro, realizada em duas escolas públicas de Goiânia, deu-se por meio da observação etnográfica e microetnográfica, e pelo uso de vários procedimentos de coleta de dados, como a observação, a videogravação, aplicação de questionários, realização de entrevistas semi-estruturadas, anotações em protocolo de registro e diário de campo.

Miranda (2000); Leite (2000) e Lins (2000) também fazem análise do projeto *TV Escola*, abordando as experiências de Manaus e de Anápolis, por meio da análise de leis, documentos oficiais, Parâmetros Curriculares e publicações específicas do *TV Escola*.

O Projeto *TV Escola* também é ponto de partida para a tese de Lima (2000), cujo foco recai na análise das condições de viabilização do *TV Escola* em contexto de formação contínua para professores de ensino fundamental.

Os trabalhos de 2000 seguem, quase todos, explorando os mesmos focos vistos até aqui. Abaixo seguem alguns exemplos.

Gomes (2000a), desenvolveu um modelo conceitual baseado na reunião e análise de informações sobre Informática e o processo de Educação à Distância, usando a Internet como meio de informação e comunicação.

O trabalho de Rocha (2000), é um estudo de caso: o Programa de Capacitação de Professores de Minas Gerais, que foi analisado com base numa fundamentação que procurou consolidar os pressupostos teóricos que sustentam a relação existente entre epistemologia, metodologia e tecnologia, no âmbito da EAD. Também é um estudo de caso o trabalho de Pimentel (2000), cujo foco é o curso de capacitação a distância para educadores que atuam com tecnologias de comunicação e informação nas escolas públicas de SC. Essa dissertação trata de inserir as novas tecnologias de comunicação e informação na formação dos educadores tendo como metodologia a educação a distância visando criar estratégias adequadas para o uso pedagógico destas tecnologias nos processos de ensino aprendizagem.

Gomes (2000b) apresenta os resultados de experiências de formação à distância, esboçando aspectos pedagógicos fundamentais no planejamento de um curso de graduação à distância que tenha a Internet como mídia principal. Conclui que é possível garantir uma formação de qualidade à distância, não somente aos professores, mas também às demais áreas profissionais, usando mídias integradas numa proposta pedagógica que defenda o ensino-aprendizagem, como processo de construção coletiva.

Almeida (2000) faz breve análise história da EaD em Alagoas e, sobretudo, no intuito de comprovar que a educação à distância pode vir a ser uma alternativa viável capaz de provocar um aumento significativo no número de professores com nível superior. O trabalho apresenta uma análise do primeiro ano de atividades letivas Curso de Pedagogia à distância

Mas há nesse ano em questão trabalhos com temáticas inéditas, apesar de o objeto de estudo já ter sido abordado anteriormente. Darelá (2000), por exemplo, analisou o ambiente institucional das organizações virtuais na TV Escola. E também há o trabalho de Barcellos (2000), que envolve o estudo e o *design* de interfaces de ambientes que permitem a colaboração à distância entre estudantes, por meio da Internet, seguindo os princípios que regem a Interação Humano/Computador, o CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) e a educação inclusiva.

O trabalho de Garcez (2000) é sobre a identificação de necessidades e expectativas dos usuários de bibliotecas em cursos de EaD e o de Hack (2000) debruça-se sobre o modelo de avaliação de Kirkpatrick, a partir do qual foram desenvolvidos mecanismos para obter a reação do aluno e o nível de aprendizado alcançado. Apresenta, também, uma forma de obter informações para a avaliação do aluno, por meio das ferramentas normalmente usadas em um curso ministrado via Web, que são: o correio eletrônico, as salas de chat e as listas de discussão.

O trabalho de Corrallo (2000) tem como objetivo confeccionar, distribuir e analisar um *software* hipermídia, utilizado como suporte à capacitação de professores de Física.

O estudo de Munhoz (2000), que analisa as relações entre professor e aluno, este último considerado o centro do processo de aprendizagem, exigindo dos professores novas posturas e conhecimentos, como parte integrante de sua formação. A pesquisa particulariza a formação tecnológica de professores para educação de jovens e adultos.

A esse conjunto de estudos cabe acrescentar as leituras de 2001. Vieira (2001) introduz uma conclusão interessante sobre o tema da EaD. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que tem como objetivo de estudo o currículo pré-ativo básico da licenciatura plena em educação básica, 1ª a 4ª séries na modalidade à distância.

Faria (2001), ao analisar a viabilidade de cursos oferecidos com o objetivo de contribuir para a formação continuada do professor de Matemática conclui que nem todos os professores estão motivados a se envolverem em um curso a distância, mas cabe a quem estiver propondo a execução de cursos dessa natureza o uso de materiais e de recursos com a intenção de envolver o professor em seu processo de auto-aprendizagem.

As observações e reflexões de Oliveira (2001), que analisou o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e à Distância, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), indicam que a mudança paradigmática é o fio condutor da ruptura com o modo conservador/dominante de pensar e realizar a EAD e/ou qualquer modalidade de educação. Logo, se não mudar o paradigma

que sustenta e orienta um a proposta de formação a distância, as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes, mesmo com a adoção de sofisticadas tecnologias digitais. Além disso, o presente estudo permitiu anunciar uma pluralidade de pontos altos e alguns "nós" e desafios, notadamente na mediação pedagógica de uma proposta de EAD. São destacados como pontos altos da trama analisada: o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos; a ênfase no trabalho coletivo, tanto na gestão colegiada como na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem; a valorização do saber da experiência pela prática da pesquisa-ação docente; a adoção de uma pluralidade metodológica e tecnológica, priorizando a utilização da Internet como recurso didático-pedagógico.

Coelho (2001), pela primeira vez nos estudos citados analisa as causas da evasão e os fatores que contribuem para a permanência de participantes de cursos ofertados na modalidade de Educação à Distância (EAD) via Internet, tendo como foco o Curso de "Tecnologia de Ensino a Distância Via Internet", oferecido pela Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (EE / UFMG). Suas conclusões apontam para duas principais causas: emergiram alguns problemas inerentes ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação no meio universitário assim como a "falta de tempo" do professor para lidar com o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais e para dedicar à sua formação continuada.

Um estudo comparativo de modelos de Ensino a Distância (EAD) existentes no Brasil, em instituições públicas que vêm trabalhando na área com mais de 15 anos de experiência foi realizado por Kominek (2001).

Borges, 2001, por sua vez, tem uma linha de pesquisa em Informática na Educação e tem como objetivo o desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar com vistas à produção de software e técnicas para aplicação da informática em situações de ensino e aprendizagem. Sua conclusão diz respeito a uma questão ainda não citada aqui: a pesquisa mostra que a falta de computador de uso pessoal é um dos grandes limitadores para efetiva aplicação destes cursos, pois a grande finalidade é dispor de ponto de acesso, dentro das

condições e características de vida do usuário, auxiliando na Educação continuada.

Nogueira (2001) observou o desenvolvimento das políticas de implementação da modalidade da Educação à Distância – EAD no Brasil e no Estado de São Paulo, por meio dos atores que construíram o alicerce do conhecimento acumulado nessa área. Recuperando o histórico da Educação à Distância no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE / SP, o estudo registrou e analisou o Projeto *TV Escola* - Canal E. Apesar da constatação de ser um instrumento importante para a escola, não estaria sendo utilizando de forma integrada e articulada na política de capacitação docente da SEE / SP.

O trabalho de pesquisa de Vidotti (2001) objetivou relacionar a criação de um ambiente hipermídia com a construção do conhecimento, procurando mostrar como professores e/ou alunos aprendizes podem atuar como sujeitos ativos em um processo de ensino-aprendizagem, individual ou coletivo, tendo como base a teoria de assimilação cognitiva de Jean Piaget. Mais especificamente, há uma aproximação entre o ensino presencial e à distância, na medida em que o ambiente criado pelo *software Personal Brain* é proposto como uma ferramenta importante na educação presencial e à distância.

Já Nevado (2001) se debruça especificamente sobre as interações, enfocando o uso da telemática para sustentar e facilitar processos interativos, no âmbito da educação à distância. Os resultados indicam que a proposta de formação de professores examinada nesse estudo, que incluía as características de interatividade e versatilidade tecnológica do ambiente virtual, parece ter favorecido um processo dialético de construção conjunta de novos conhecimentos.

Muitos estudos unem a EaD à questão da inclusão e da educação especial. Stoczinski (2002) analisa como se evidenciam as construções sócio-cognitivas de professores no âmbito da autonomia, do coletivo e da prática pedagógica com seus alunos, ao realizaram, em serviço, curso à distância em Informática na Educação Especial. Verificou-se, entre outros aspectos, o envolvimento de todos os participantes, um pensar coletivo, a colaboração

entre eles e a cooperação nos grupos, a busca de ajuda e apoio para avançar, o que gerou aprendizagem e construção gradativa da autonomia, consolidada pela prática pedagógica. E é nesse ano que começam os estudos sobre a formação de professores-tutores.

Segue o estudo de Vinhotti (2002) que analisa a utilização do Programa *TV Escola* na rede pública de ensino de Campo Grande e, segundo o qual, o Programa *TV Escola* se descaracteriza como um programa de Educação à Distância, sendo utilizado pela escola apenas como mais um apoio material às atividades do professor em sala de aula e não como um programa de formação continuada à distância e em serviço.

O trabalho de Medeiros (2002) sobre tecnologia da informação evidencia que fatores internos e externos à formação desenvolvida pelo curso TV na Escola e os Desafios de *Hoje* interferiram significativamente em seus resultados. Dentre eles: o contexto onde os professores estão atuando e o sistema gerencial do curso/EAD. Esses fatores estão diretamente vinculados à ausência de definição de uma Política Nacional de Educação integrada e articulada que apresente diretrizes à Formação Continuada de Professores, à Educação a Distância e à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

A pesquisa de Foeste (2002) tem como base cursos na modalidade parcelada e na modalidade educação aberta e à distância, sediados em Cuiabá e em diferentes municípios no interior do Estado do Mato Grosso, com a finalidade de observar *in loco* suas instalações, principalmente o clima de trabalho ali desenvolvido. Com base em todo o material recolhido e analisado, o estudo destaca uma série de dispositivos institucionais, cujo funcionamento parece fundamental para o desenvolvimento de esforços de parceria na formação de professores, como uma das possibilidades mais indicadas para a construção coletiva de soluções a problemas vividos no campo da qualificação de profissionais para a escola básica em nosso país.

Bruno (2002) também realiza um estudo que merece destaque: sob o olhar da Linguagem Emocional, a investigação revela que o uso de uma Linguagem Emocional, nos cursos de formação de educadores em ambientes

telemáticos pode ser considerado um diferencial significativo para a aprendizagem, por criar um espaço operacional mais favorável às interações, à mediação pedagógica e ao desenvolvimento dos processos reflexivos, auxiliando a construção do conhecimento.

Dobes (2002), analisando o Curso de Graduação em Ciências Naturais e Matemática de 1º Grau, também merece destaque. Seu estudo mostrou que o curso habilitou os "professores leigos" para as disciplinas das áreas de Ciências Naturais a Matemática.

O trabalho de Mattos (2002) é com professores universitários e demonstra que é possível a utilização de técnicas computacionais de inteligência artificial com metodologias de formação docente que possibilitem processos colaborativos de troca de experiências entre docentes, mediados pelos agentes de software.

Santos (2002) analisa a formação e o papel de quatro tutores-orientadores de um curso à distância de Formação Continuada de Professores de Física de nível médio, mediado pelas TIC e viabilizado por um ambiente virtual considerado "construtivista". Seus resultados indicam um processo de reflexão sobre práticas e concepções de ensino-aprendizagem por parte dos professores estudados e uma possível reestruturação de suas concepções na interação *online* síncrona e assíncrona, o que indicou que estes recursos podem servir à "mediação pedagógica construtivista".

Camas (2002) faz ressalvas em relação ao processo de aprendizado com o emprego da Internet, como um meio de "educação continuada à distância interativa" e conclui que o ambiente educacional pode existir se suportado por uma "pedagogia eletrônica de ensino" e não um "ensino eletrônico".

Já o estudo de Tanus (2002), cuja pesquisa consiste em analisar as políticas de EaD no Brasil e a formação de professores e sua implementação em Mato Grosso do Sul revela que as metas desses projetos não são cumpridas na sua totalidade, a realidade é diferente das propostas registradas, por razões orçamentárias e de políticas públicas descontinuadas. Hoje o que

se tem nessa modalidade de educação em MS são ações tímidas e sujeitas a prioridades políticas.

Morgado (2003) descreve e analisa o processo de formação de professores de Matemática do ensino fundamental e médio que participaram de um curso à distância, via *Internet*, sobre o uso pedagógico de planilhas de cálculo. Suas conclusões são muito pertinentes também para nosso trabalho. Constatou-se que a interação aluno-coordenadora e aluno-materiais foram fatores que contribuíram para o ganho de conhecimentos na ótica dos professores. Verificou-se também que a participação ativa dos professores no curso à distância foi fortemente influenciada pela sua experiência em informática, pela utilização de equipamentos compatíveis e potentes em casa e na escola. Comprovou-se, principalmente, que a falta de tempo dos professores e as constantes mudanças pelas quais passa sua vida profissional, são aspectos que interferem na permanência ou participação dos professores em cursos à distância.

Numa abordagem política do assunto, Nogueira (2003) dá destaque para as orientações do Banco Mundial e a CEPAL/UNESCO, centradas em um currículo precário em termos de conteúdo científico e no uso das tecnologias da informação e da comunicação, via modalidade a distância, configurando dualidade entre os países periféricos e de primeiro mundo, enfraquecendo a dimensão social e política da formação docente.

Duas questões – a) *como é possível, à distância e on-line, criar situações favorecedoras da construção de conhecimento?* e b) *a implantação de cursos de formação de professores, na modalidade a distância, a partir das mudanças de paradigmas da ciência e das inovações tecnológicas na área da Educação torna-se uma exigência requerida pelo atual momento, portanto, quais seriam as necessidades políticas e acadêmicas a garantir o atendimento de critérios de qualidade desses cursos?* – constituem, respectivamente os eixos norteadores dos estudos de Rosa (2003) e Martinelli (2003).

O trabalho de Laranjeira (2003) analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica instituídas, no ano de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, apontando a distância

compreendida entre a perspectiva por elas desenhada e a realidade atual, configurada pela prática vigente nos cursos de formação de professores.

Júnior (2003) analisa a formação de professores-tutores. Os dados, colhidos por meio de questionários, revelam que a tecnologia não propiciou maior interação desses professores com os alunos na aula virtual e que a sua utilização não favoreceu a interatividade e a cooperação. Apenas a tecnologia da educação à distância não assegura a autenticidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, cabendo ao professor rever sua sistemática de avaliação. A plena utilização dos recursos oferecidos pela educação à distância pode ser uma das formas de criar nos alunos e professores a cultura do ensino virtual.

Borges (2003) focaliza um ponto pouco explorado nos estudos aqui citados: o material impresso para a EaD. As conclusões de Borges também vão no sentido de apontar diretrizes para a EaD: segundo os fundamentos do conceito de *distância transacional*, a distância geográfica perde o sentido perante os impactos da *distância comunicacional* que se revela na relação professor-aluno-conhecimento-metodologia: quanto menos interativa for a mídia que viabiliza o curso, mais estratégias de fomento ao diálogo e à interação devem ser implementadas, tornando-se imprescindível o trabalho coletivo de uma equipe multidisciplinar na elaboração de material didático para EAD.

Pinto (2003) aborda também a questão da interação, em seu estudo sobre o currículo do "*Curso de Complementação para Licenciaturas Plenas em Física, Química, Biologia e Matemática, em Caráter Especial, para a Formação de Professores no Estado da Bahia*". A pesquisa encontrou aspectos que devem necessariamente estar presentes nessas práticas como garantia de uma boa formação: esclarecimentos precisos e detalhados sobre o funcionamento do curso, para que os alunos não tenham a impressão de estarem dando um "salto no escuro"; garantia dos meios tecnológicos de modo a possibilitar a interação esperada; definição dos moldes de atendimento ao aluno; definição dos processos avaliativos; material didático auto-explicativo diferenciado daquele elaborado para curso presencial.

As pesquisas de Lima (2003) e Provenzano (2003) apontam para um aspecto ainda não mencionado. A dissertação de Lima tem como objeto de estudo a *formação de professores por meio da educação à distância* e em especial a metodologia e organização do Programa do Núcleo de Educação Continuada à Distância-NECAD/UECE. Segundo Lima, o funcionamento destes se faz à revelia das condições exigidas pela educação à distância e, muitas vezes, funciona nos moldes da educação presencial, só que sem a devida interação professor/aluno. Já Provenzano, por meio de um questionário para 79 alunos do *Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde*, constata a mesma relação presencial/virtual, mas como uma reivindicação dos alunos, que reivindicaram a presença física do professor-tutor no processo de aprendizagem. A pesquisa permitiu inferir que, quando o assunto é novo para um grupo, a relação presencial dá mais segurança no que tange à troca de informações e resoluções de problemas teórico-práticos.

Por fim, o trabalho que também merece destaque em 2003 é o de Nunes (2003) – que está na linha de Coelho, 2001, cujas conclusões se confirmam e se complementam. A autora se debruça sobre o *Curso Tv na Escola e os Desafios de Hoje* – em Sergipe e aponta os problemas enfrentados: falta de articulação entre a programação nacional e o contexto sergipano, a infraestrutura precária das escolas, a falta de momentos comuns para exposição e discussão dos assuntos veiculados, a sobrecarga de trabalho do professor em sala de aula, o que motivou alto índice de evasão dos cursistas do projeto.

Também a dissertação de Vallin (2004) nos interessa de forma particular, pois o cerne de sua pesquisa são as interações – a melhoria nas interações – entre os agentes de um curso presencial, que tem como suporte algumas ferramentas da EaD. Com o uso de novas tecnologias (computador, *internet*, grupos de discussão e outros) procurou-se interferir nas oportunidades e qualidade das interações entre educadores (professores e equipe gestora), dentro de o que o autor chama de “momentos de formação continuada”.

A pesquisa de Santos (2004) procura identificar quais são as competências que estão no cerne do desenvolvimento das ações de formação (inicial e continuada) à distância de professores.

Neder (2004) e Silva (2004) realizam estudos de caso – respectivamente, curso de Pedagogia para as séries iniciais e cursos regulares de graduação, bacharelado e seqüenciais, na modalidade à distância – na Universidade Federal de Mato Grosso e na Universidade Anhembí Morumbi de São Paulo – focalizando, entre outros aspectos, a interação com os alunos e as atividades de apoio ao ensino presencial e educação à distância.

Na pesquisa de Inerelli (2004), a pesquisadora tem como objetivo refletir sobre o processo de escritura e de leitura do texto cinematográfico, procurando investigar o impacto desse texto no sistema de formação continuada de professores. O estudo indica que os textos cinematográficos para programas educativos deveriam incorporar em sua escritura (produção) uma abertura, um convite para que o professor/leitor seja instigado, a participar da história narrada, provocando-o a fazer a sua própria, considerando para isso tanto o que está sendo dito, quanto o não dito, o visível e o ocultado.

Analisando a relação entre o público e o privado, o estudo de Lang (2004), com base na teoria da atividade, aponta as principais contradições encontradas, principalmente no que tange ao trabalho colaborativo e à criação do senso de comunidade, ressaltando as incongruências entre as mensagens postadas na área pública e as mensagens enviadas ao e-mail pessoal.

Souza (2004), Socolowski (2004) e Breder (2004) abordam a questão da interação. São estudos de caso. O estudo de Souza verifica a importância do papel do instrutor e a necessidade do ambiente utilizado propiciar condições, através de sua interface, que possam vir a suprir, ou reduzir, a ausência da interação face a face entre os participantes do curso. Socolowski aborda a importância da análise da “estratégia argumentativa das interações” entre os participantes e o Tutor como um ponto de partida para a avaliação de um curso de desenvolvimento profissional à distância. O trabalho de Breder se propõe a estudar a interação na Educação à Distância (EAD), realizada através de instrumentos tecnológicos em cursos de capacitação de professores.

Vygotsky foi escolhido como referencial teórico, porque entende que todas as relações sociais são mediadas por instrumentos e por signos, o que permite aos grupos sociais relacionarem-se. Os dados mostraram que houve poucas situações de interação dentro dos padrões vygotskianos; a maior parte foi de interatividade ou de interação precária. De modo geral, os motivos concentraram-se na falta de contato com o professor e, em seguida, por inabilidade com a ferramenta e por dificuldades técnicas. Breder ressalta ainda que os resultados nos alertam para uma dificuldade que pouco tem a ver com a distância, com a habilidade do aluno em utilizar as ferramentas ou com problemas técnicos, mas com a falta de retorno do professor para com o aluno.

Já o *Projeto Veredas* é foco do trabalho de Ramos (2004). Os resultados apontam que as interações discursivas que se desenvolvem entre os participantes propiciam a constituição de um grupo cooperativo/colaborativo, que interage, dialoga, troca informações e experiências e, enfim, produz conhecimento. Contudo, os aspectos positivos apresentados pelo Fórum não se estendem a todos os participantes do Projeto Veredas (AFOR-UFJF), o que se pode compreender pelo ainda incipiente desenvolvimento de uma cultura de interação virtual, que amplia as resistências ao uso do Fórum, e, principalmente, pelo fato de que os cursistas, público alvo do projeto, ainda não apresentam acesso garantido a esta importante ferramenta de interação virtual.

Outro trabalho sobre o projeto Veredas é o de Vargas (2005), que tem uma visão mais positiva do projeto. A autora tem como objetivo analisar os processos envolvidos nos momentos de elaboração, aprovação e implementação do curso. A análise mostrou que as resistências iniciais da comunidade acadêmica em relação à educação a distância foram diminuindo à medida que os professores foram conhecendo mais a fundo as possibilidades dessa modalidade na implementação do Projeto. O estudo também confirmou as proposições da literatura sobre a importância da capacitação sistemática dos tutores e da realização de um monitoramento de todo o sistema de EAD. Por fim, o estudo apontou que o Veredas contribuiu para aproximar a Universidade das escolas de Ensino Fundamental e que sua implementação

dentro da Faculdade de Educação estimulou uma reavaliação de seus processos pedagógicos e de gestão.

Já o foco de atenção de Carvalho (2005) tem relação com a prática docente. Para a autora, baseada sobretudo no conceito de “saberes docentes”, formulado por Maurice Tardif, os tutores podem ser considerados como professores, bem como os saberes que produzem e mobilizam na sua ação pedagógica podem igualmente ser vistos como saberes docentes.

Couto (2005) é outro estudioso cuja pesquisa se insere no conjunto de trabalhos sobre o projeto *TV Escola* e faz críticas duras aos conteúdos e à estrutura do curso que se restringem a uma aprendizagem individual, com exíguos momentos de reflexão e crítica com os colegas. As condições proporcionadas pelas políticas públicas e pela instituição formadora não levaram em consideração que as aprendizagens da docência não acontecem no vazio, são situadas em tempos e espaços que retratam a complexidade da docência.

A interação também é objeto de estudo de Voigt (2005), que analisa a interação entre professores num curso de formação à distância. Os resultados revelam que a maioria dos sujeitos reconhece que há integração entre os diferentes papéis desempenhados pelos professores que atuam no *Consórcio* e que essa integração constitui fator essencial para o desenvolvimento do curso. Os alunos também perceberam essa integração, como também sua importância para que os objetivos do processo de formação (CEDERJ) sejam alcançados.

Oliveira (2005) analisa um Curso Normal Superior com mídias interativas, tomando como ponto de partida a análise dos pressupostos teórico-didáticos da educação à distância na formação de professores.

Dois outros trabalhos Albuquerque(2005) e Alonso (2005) retomam as discussões sobre a formação de professores tutores, ambos em cursos de Pedagogia e de formação contínua em Mato Grosso. De certa forma, o estudo de Mebius (2005) complementa os dois estudos anteriores, na medida em que o autor assume a hipótese de que as experiências de educação à distância via *web* analisadas e em andamento, mesmo que incipientes, são importantes para

encontrarmos indícios de uma melhor forma de aproveitar o potencial da *Internet* para melhorar as possibilidades e os resultados da educação presencial.

É essa também a visão de Abreu (2005) cujo trabalho analisou as políticas públicas para a formação do professor de educação infantil do Município de João Pessoa, no período de 1997 a 2004. Reflete sobre o papel do Estado brasileiro na formulação de políticas educacionais. O trabalho reconhece que as políticas de formação de professores de educação infantil no Município de João Pessoa, refletem a falta de uma política nacional para a educação infantil.

Dias (2005) avalia os resultados do Curso em Educação Especial à Distância, voltado para a formação continuada de docentes, realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os resultados da pesquisa revelam que o curso não atendeu plenamente às expectativas dos alunos, fato demonstrado pela enorme diferença entre o número de alunos matriculados no início do curso (236) e os que o concluíram (apenas 13 alunos). As razões principais registradas para essa evasão foram: o ambiente virtual (*Aulanet*) considerado pouco “amigável”; a inadequação do material didático; a pouca familiaridade dos alunos no uso das ferramentas disponíveis, como e-mail; chat; fóruns; entre outros; monitoramento inadequado, falta de incentivo e pouca orientação.

O Programa “*TV na escola e os desafios de hoje*” volta a ser focalizado nos estudos de Rodrigues (2006) e de Souza (2006), mas sob o ponto de vista das mediações, abordando a questão da necessidade de uma política e de um sistema de EAD no País.

Araújo (2006) e Hengemuhle (2006) também têm como objeto de estudo, respectivamente, a questão da interação, com foco no diálogo e a relação entre teoria e prática na formação dos professores. Para esses estudos, as condições próprias para a promoção do *diálogo em rede* estão diretamente relacionadas à concepção e ao objetivo específico de cada experiência.

Blanski (2006) também discute a questão dos saberes docentes, mais especificamente, a articulação dos saberes docentes no processo de formação acadêmica do curso de Pedagogia à Distância da UFMT. Segundo Blanski é possível um curso de formação de professores trabalhar os saberes profissionais articulados com a prática, mas, para isso, torna-se imperativa uma organização curricular e pedagógica que valorize os saberes experienciais dos professores e direcione seu olhar para as questões do cotidiano docente, na perspectiva de problematizá-las. Quanto aos professores, é imprescindível capacitá-los com saberes científico-pedagógicos que lhes possibilitem analisar e refletir criticamente sua própria prática docente, buscando ressignificá-la.

Em 2007 três dissertações merecem destaque. O primeiro deles – Guioti (2007) – analisa as tendências atuais no desenvolvimento de EaD no ensino superior no contexto brasileiro e, de forma complementar, tem como contra-ponto, a situação no contexto espanhol. O segundo trabalho é o de Pereira (2007), que questiona como são entendidos os elementos tempo e espaço na sociedade tecnológica e no contexto educacional, perguntando: que concepções de tempo e espaço estão presentes nos documentos oficiais do modelo educativo à distância da instituição sob análise e, de modo especial, no curso Normal Superior à distância em questão? Como os gestores administrativos e pedagógicos, desse modelo educativo, assumem esses conceitos de tempo e espaço, em relação à formação do aluno? Finalmente, em Estabel (2007), a pesquisa pretende verificar como ocorre, na formação à distância, em ambientes virtuais de aprendizagem, o processo de apropriação e de interação, no uso das tecnologias de informação e de comunicação, de professores (e de bibliotecários) como limitação visual. A conclusão é que os sujeitos com limitação visual conseguiram se apropriar das ferramentas e serem mediadores do processo de apropriação destas pelos seus alunos e interagiram entre eles (sujeitos), com os colegas, com os formadores e com os alunos através do uso das ferramentas, sendo incluídos em um ambiente virtual de aprendizagem.

O material didático também é analisado por Peixoto, 2007. Os resultados de análises feitas revelam que o autor do material didático do *ProJovem* segue

um modelo de planejamento pouco engajado na formação crítica de leitores, limitando-se à mobilização dos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema tratado no texto e não potencializa a construção dos sentidos.

A maioria das pesquisas realizadas até o momento sobre a temática – *educação à distância / formação de professores* – revela uma diversidade de abordagens. Os estudos, particularmente sobre os cursos de formação de professores nesta modalidade, revelam a aplicação de modelos industriais e behavioristas, não apenas no caráter passivo do estudante considerado como objeto e como um “público de massa”, mas também na formação aligeirada do professor, na medida em que se criam contradições flagrantes, como por exemplo, a proporção de professores formadores presente na instituição em estudo na pesquisa alvo deste relatório, que oferece o curso de Pedagogia nas duas modalidades (presencial e à distância): essa proporção é de 01 para 05, ou seja, cada professor formador na EaD corresponde a 05 professores formadores na modalidade presencial.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA REALIZADA

4.1 O curso de formação de professores a distância investigado: contexto, perfil e observações realizadas.

As informações aqui reunidas foram organizadas com base na análise das seguintes fontes de informação: *site* da instituição, Projeto político-pedagógico do Curso e Jornais Informativos da própria instituição.

4.1.1 O Centro Universitário

O curso de formação investigado é oferecido por um centro universitário com sede no interior de São Paulo e 20 pólos⁵ (ou “filiais”) de atuação espalhados por todo o país, de cunho religioso, dirigido por padres missionários. Oferece cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância nas áreas de Educação, Saúde e Administração.

O Centro Universitário em questão tem pautado em seus objetivos ser uma Instituição de geração de conhecimentos em um ambiente dinâmico e criativo, tendo como meta central o compromisso com a busca da verdade e com os problemas e aspirações da comunidade, sem perder de vista os padrões de qualidade. É nesse sentido que são estabelecidos os seguintes princípios considerados básicos por este centro:

- Buscar a verdade e pesquisar o conhecimento;
- Ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade;
- Difundir a cultura e o saber técnico-científico;
- Educar para a liberdade responsável, os valores cristãos e o exercício da cidadania;

⁵Pólos são, geralmente, instituições de ensino que já atuam nas cidades e que alugam o espaço para os encontros realizados pelo Centro Universitário aos finais de semana.

- Capacitar para o exercício profissional e o serviço ao próximo;
- Valorizar o conhecimento que transforma a realidade (aprender a fazer); que promove a integração humana (aprender a conviver); que dá sentido pleno à vida (aprender a ser); e que abre o entendimento para a busca do novo (aprender a aprender).

Cabe neste momento, esclarecer o que se tem feito a partir do último jargão da educação – tão banalizado ultimamente – o “aprender a aprender”. É importante refletirmos sobre como se tem construído modelos pedagógicos, a partir deste jargão, principalmente tratando-se de EaD, modalidade esta em que alunos e professores precisam descobrir como se adaptar à nova forma de aprender.

Neste contexto de EaD, dizem com muita convicção que o importante é o processo de aprendizagem e que os conteúdos podem ficar num segundo plano, quando se privilegia o processo de aprendizagem. Sendo assim, segue a lógica, se ensinarmos o aluno a conhecer seu processo de pensamento ele saberá estudar e poderá aprender com autonomia. No início do século XX, também os anarquistas defendiam o livre pensar e o autodidatismo.

Conforme, bem coloca Almeida (2001), é justa e inteligente essa proposição. No entanto, o problema é que, segundo esse autor, faltam três elementos para que ela se torne de fato eficaz:

1. Que não restrinja ao discurso.
É na prática pedagógica dos docentes que este princípio se encarna nos hábitos dos alunos aprendizes. O que não é espontâneo, nem nato ou fácil.
2. Que não se alijem os conteúdos da aprendizagem, sem os quais os processos não se desenvolvem.
Os processos mentais só se realizam a partir de trabalhos com conteúdos. Assim, os processos cognitivos de aprendizagem são processos de aprendizagem de algum conteúdo.
3. Os processos de aprendizagem, para serem analisados, interpretados e conhecidos, devem ser registrados e documentados.
É rara a metodologia, em salas de aulas virtuais e, inclusive presenciais, em nossos currículos fragmentados –como o utilizado pelo curso em estudo –, que permita alguma forma de registro dos processos cognitivos dos alunos. Só a partir desses registros e documentações é que os alunos e o professor/tutor poderiam analisar e entender os estilos cognitivos individuais e apreendê-los. Aprender a aprender exige esse processo. Caso contrário,

é apenas intuição de que este ou aquele é meu processo cognitivo. E sobre essa intuição nada se constrói.

A EaD poderia dar contribuição a esse tipo de problema que permita superar esse discurso que tem sido vazio entre os educadores sobre o Aprender a Aprender, pois com as tecnologias poderia registrar o rastro do percurso do aluno na construção do conhecimento, no entanto, o que ocorre geralmente, e principalmente no curso foco descrito e analisado neste capítulo, é a exclusão total destes dados com o término das disciplinas.

Desta forma, podemos concluir que o Aprender a Aprender – fundamental num curso desta modalidade, fica apenas no âmbito do discurso vazio enraizado nos jargões da educação.

O MEC credenciou o Centro Universitário para a oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação na modalidade à distância, pela Portaria 3635/2004.

A EaD é definida pelo Centro em estudo como um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual tutores² e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

Segundo o Centro Universitário, apesar de não estarem juntos, de maneira presencial (no mesmo lugar e ao mesmo tempo), podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as *telemáticas*, como a *Internet*. Podem-se utilizar o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o *cd-rom*, o telefone, o *fax* e tecnologias assemelhadas, como também o material didático impresso.

Desta forma, há no centro as duas modalidades de ensino / aprendizagem definidas como:

- a) *Educação Presencial*: é a modalidade de cursos tradicionais. A principal característica é a de que tutores e alunos devem estar no mesmo local ao mesmo tempo (sala de aula) para que ocorra o processo de ensino – aprendizagem.
- b) *Educação Semipresencial*: é a que, eventualmente, tutores e alunos devem estar juntos. Ocorre parte em encontros presenciais e parte a distância por meio da mediação de tecnologias da informação e da comunicação.

- c) *Educação à Distância*: é a modalidade que pode ter ou não momentos presenciais, mas por definição, tutores⁶ (tutor –web e tutor –local) e alunos são separados física e temporalmente. Dito de outro modo, não precisam estar ao mesmo tempo no mesmo local para que o processo de ensino –aprendizagem ocorra.

O processo ocorre mediado pelas diferentes tecnologias da SAV – Sala de Aula Virtual – e o aluno tem acesso aos materiais didáticos e às ferramentas de comunicação de acordo com sua disponibilidade, mas seguindo um cronograma bem definido pelo tutor.

Cabe lembrar que nenhuma modalidade pode ser vista como substituta de outra; nem são concorrentes entre si: são duas modalidades diferentes e, segundo a Instituição, sem prejuízo da qualidade e inclusive, combinando num mesmo curso as duas modalidades, ou seja, disciplinas que podem ser cursadas a distância, dentro de um curso presencial.

4.1.2 O Curso de Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi autorizado pelo MEC, mediante a Portaria Ministerial 3.635 de 9 de novembro de 2004, publicada no Diário Oficial da União em 10 de novembro de 2004 e reconhecido mediante Portaria Ministerial 991 de 29 de dezembro de 2006, publicado no Diário Oficial da União em 1 de dezembro de 2006.

É um dos cursos mais procurados, considerado pelo Centro Universitário como o “carro-chefe” das licenciaturas, nesta modalidade de ensino.

Segundo a instituição é um curso de formação “com autonomia intelectual”, que permite ao aluno buscar qualidade na atuação pedagógica pela reflexão sobre a prática de ensino e a importância da formação continuada, no desempenho profissional como no crescimento do aluno, desenvolvendo uma ética de formação e atuação profissional coerente com os subsídios legais na prática e na aplicação do cotidiano.

⁶ Tutor-web: professor que ministra a disciplina na SAV, geralmente com formação superior e pós com Mestrado e Doutorado. / Tutor –local: professor que atua no pólo junto com os alunos nos momentos presenciais (avaliações, oficinas e apresentação de disciplinas), geralmente possuem apenas graduação, não necessariamente na área e uma especialização lato sensu.

Com base em no projeto Institucional, o centro universitário propõe nesse curso os meios para formar docentes e gestores para atuarem na Administração, Séries Iniciais e Educação Infantil.

Para isso, o curso de Pedagogia foi organizado para ter em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pela ISE para a organização de sua estrutura curricular e relativo:

- a) ao contexto histórico e sociocultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea;
- b) ao contexto da educação básica, compreendendo:
 - o estudo dos conteúdos curriculares de educação básica escolar;
 - os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas articuladas às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino/aprendizagem;
 - o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
 - o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade;
- c) ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

O curso de formação em Pedagogia tem duração de 3 (três) anos, estruturado em seis semestres com o Currículo Mínimo de 3.200h distribuídas nas seguintes atividades: aulas presenciais, aulas a distância, Estágio Supervisionado, Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e diversificação de estudos, Núcleo de Estudos Integradores, Atividades Teórico-Práticas, Atividades Acadêmicas Científicas Culturais e o Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico ou Monografia).

Em relação às habilidades e ao campo de trabalho, o curso oferece formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não - escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Sendo a docência a base da formação oferecida, seus egressos recebem o grau de Licenciados em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar

como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não –escolares.

Desta forma, o aluno formado, segundo o curso alvo, é “um Pedagogo”, – um profissional:

(...) capaz de desempenhar funções e ações de ensino, planejamento, organização, gestão, coordenação, assessoria técnica, avaliação e pesquisa em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos, clínicas especializadas, brinquedotecas, entidades assistenciais e quaisquer outras instituições ou situações nas quais se realizem processos educativos formais e não formais.

Cabe ressaltar que o curso de Licenciatura em Pedagogia, segundo o MEC, destina-se à formação de professores para exercer funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 1996).

Além dos objetivos propostos pelo MEC, o curso em estudo objetiva formar educadores capazes de “conhecer, analisar e interferir na realidade educacional, social política e econômica na qual se inserem”. Pretende, também, proporcionar uma visão abrangente do papel social do educador e da necessidade de aprendizagem continuada, além da aquisição de novas idéias e tecnologias. Para atingir este intento, procura desenvolver uma sólida formação humanística e técnico-científica, assim como estabelecer relações entre todas as áreas de conhecimento e despertar a criação e adequação de métodos pedagógicos ao seu ambiente de trabalho.

As atividades docentes também compreendem participação na organização de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não –escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não –escolares (Brasil,1996).

A partir destes norteamentos, pode-se perceber que a metodologia do curso implica uma abordagem multidisciplinar e pluralista. As disciplinas ministradas ou monitoradas à distância têm apoio pedagógico e tecnológico possibilitados pela ferramenta SGA –SAV.

No tocante às disciplinas, estas são concebidas para serem desenvolvidas em determinados número de semanas – geralmente 8 semanas – e durante o desenvolvimento das disciplinas, há a discussão dos conteúdos das unidades que estruturam cada uma delas.

As disciplinas são iniciadas nos encontros presenciais³ que ocorrem nas dependências da sede ou nos pólos, tendo em vista à natureza do conteúdo e da técnica didático-pedagógica.

A tutoria à distância pode ser efetuada de forma *online* e/ou *offline*. A tutoria *online* é efetuada utilizando-se ambiente virtual de aprendizagem, mediante a conexão à Internet (rede mundial de computadores) e após apresentação do *login* e senha previamente fornecidos aos alunos, que permite o acesso ao SGA (sistema gerenciador de aprendizagem) para o uso das ferramentas de comunicação.

Na tutoria *offline* é utilizado material didático impresso, atendimento telefônico, correspondência via correio e encontros presenciais.

4.1.3 O Currículo e a Organização Curricular

Em relação à organização curricular e disposição da carga horária, o Quadro 3, a seguir, mostra como é a organização curricular do Curso de

Licenciatura em Pedagogia alvo deste estudo, lembrando que é praticado o currículo mínimo proposto pelo MEC de 3.200 horas:

Quadro 4: Organização curricular do curso de Pedagogia investigado

Área de Conhecimento	Licenciatura, formação de professores
Modalidade	Educação à Distância
Carga Horária Total	3.200 horas
Início	Primeiro semestre do ano letivo
Término	Aproximadamente de 36 meses após início
Duração	Mínima: 36 meses e Máxima: 60 meses

Cabe lembrar que estas 3.200 horas se subdividem em atividades e disciplinas. O quadro abaixo, feito a partir de estudo e pesquisa do desenrolar das disciplinas no curso, como são efetivamente utilizadas estas horas, conforme mostra a Tabela 3 apresentada a seguir.

Tabela 3: Atividades e disciplinas que compõem a carga horária do Curso.

Atividades e Disciplinas	Carga Horária
Aula de Conteúdo	2.160
Núcleo de Estudos Integradores	320
Estágio Supervisionado	300
Atividades teórico –práticas	100
Atividades Acadêmico-científico-culturais	200
Trabalho de Conclusão de Curso/Artigo	100
Total	3. 200

No que tange à matriz curricular, segue o Quadro 5, composto pelas disciplinas do curso, por série e a referida carga horária.

Quadro 5: Matriz curricular do curso de Pedagogia à distância

1º ANO			
Tecnologia Educacional para EaD	30	Antropologia Teológica	30
Iniciação à Pesquisa Científica	30	Filosofia da Educação I	30
Língua Portuguesa I	30	Sociologia da Educação I	30
História da Educação I	30	Políticas Educacionais	30
Sociologia Geral	30	Alfabetização I	30
Fundamentos da Educação Infantil I	30	História da Educação II	30
Tecnologia da Informação e Comunicação	30	Planejamento e Avaliação I	30
Introdução à Psicologia	30	Língua Portuguesa	30
Estatística Aplicada à Educação I	30	Organização e Funcionamento da Educação Básica	30
Direitos Humanos	30	Sociologia da Educação II	30
Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico I	30	Gestão Escolar e Organização do trabalho Pedagógico II	30
Fundamentos da Educação Infantil II	30	Filosofia da Educação II	30
2º ANO			
Psicologia da Educação	60	Metodologia Científica	30
Didática Geral	30	Currículos e Programas I	30
Fundamento da Educação Inclusiva	30	Fundamentos e Métodos do Ensino da Língua Portuguesa I	30
Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	30	Didática II	30
Língua Portuguesa III	30	Introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60
Educação Lúdica	30	Gestão Escolar e organização do Trabalho Pedagógico III	30
Estatística Aplicada à Educação II	30	Fundamentos e Métodos do Ensino Fundamental e Médio	30
Alfabetização II	30	Fundamentos e Métodos da Administração Escolar I	30
Didática I	30	Currículos e Programas II	30
Gestão Educacional Financeira	30	Fundamentos e Métodos do Ensino de Arte	60
3º ANO			
Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática I	30	Planejamento e Avaliação II	30
Pesquisa Educacional	30	Fundamentos e Métodos do Ensino da História e da Geografia I	30
Fundamentos e Métodos do Ensino das Ciências da Natureza	60	Gestão e Organização de Projetos não – escolares	60
Fundamentos e Métodos da Supervisão Escolar	60	Psicobiologia Educacional	30
Alfabetização III	30	Fundamentos e Métodos do Ensino da História e da Geografia II	30
Fundamentos e Métodos do Ensino da Língua Portuguesa II	60	Fundamentos e Métodos do Ensino da Educação Física	30
Fundamentos e Métodos do Ensino da Matemática II	30	Literatura Infante –Juvenil	60
Fundamentos e Métodos da Administração Escolar II	30	Ética e Multiculturalismo	30
Fundamentos e Métodos das Modalidades Organizativas de sala de aula I e II	60	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	30

Nota-se que apesar de o curso ser oferecido na modalidade à distância, ele se utiliza do currículo proposto para a modalidade presencial, sem qualquer alteração ou adaptação para a modalidade específica.

Essa inadaptação do currículo para a modalidade EaD, pode justificar a precarização e o aligeiramento do ensino das disciplinas. Diferentemente da modalidade presencial, em que o tempo e o espaço são delimitados, na modalidade a distância tempo e espaço são flexibilizados o que justificaria a flexibilização do currículo também, que deveria ser cumprido num espaço de

tempo maior que o presencial, atendendo às particularidades desta modalidade e dos alunos que a frequentam.

No entanto, para que haja aprendizagem destes componentes curriculares no curso à distância a Instituição inclui no Projeto Político-pedagógico do Curso algumas recomendações:

- disciplinar o estudo, planejando seu aprendizado e evitando o acúmulo de leituras de conteúdos ou de outras atividades;
- usar todos os recursos que são oferecidos no curso;
- conscientizar-se de que um curso EAD exige o mesmo empenho que um curso presencial;
- participar de todos os eventos, atividades e interatividades, principalmente nas conversas com o tutor, sem receio de interagir via Sala de aula Virtual, e-mail ou mensagens pelo correio.

É importante ressaltar que o curso utiliza Sala de Aula Virtuais, organizadas por disciplinas, cujos conteúdos didáticos estão disponibilizados para *download* – transferir, copiar arquivos de um computador para outro – e algumas ferramentas para que as interações tutor-aluno, aluno-aluno, aluno e tutor –curso ocorram normalmente.

Cada disciplina consta de um Guia de disciplina anexo ao Caderno de referência de Atividades e Interatividades. Assim, o aluno pode acompanhar o desenvolvimento do curso, inteirando-se de seus objetivos gerais, das ementas, dos objetivos específicos e conteúdos programáticos, das atividades e interatividades, bem como pode ser orientado sobre como estudar e quais etapas seguir.

A este respeito, o centro universitário em estudo traçou, na primeira apostila de apresentação do curso, as características básicas que um aluno precisa ter para se matricular num curso a distância. Tais como:

- autoaprendizagem;
- administração do tempo;
- autonomia e disciplina do aluno;
- compartilhar conhecimentos e experiências com os colegas;
- pesquisar;
- aperfeiçoar a escrita, ter domínio da linguagem padrão, pois grande parte das interações no curso se dão pela forma escrita.

Portanto, a concepção de aluno a distância presente, neste curso, é de um aluno que precisa ter um perfil diferenciado, ou seja, deve ter autoaprendizagem, ser disciplinado, independente, consciente, pesquisador, indagador, colaborador e, principalmente, ter o domínio da linguagem padrão, por grande parte do curso se dar de forma escrita.

Num país, como o Brasil que, de acordo com os últimos dados do ENAF, possui 500 mil analfabetos e milhares de analfabetos funcionais, fica impraticável o perfil exigido do aluno para fazer este curso.

Esse delineamento de competências básicas que o alunos deve possuir, derruba totalmente a falácia que se propaga em relação a EaD, como uma forma de se democratizar o Ensino Superior, pois a metodologia empregada na maioria dos modelos oferecidos a distância se baseiam na leitura e na escrita, áreas em total defasagem principalmente nas classes populares, que contraditoriamente são os que mais procuram esse tipo de curso pelo baixo custo das mensalidades e pela economia que se faz com lanche, livros e condução – que um curso presencial requer.

Ao se propor um perfil de aluno fica evidente que a EaD não é uma modalidade de ensino feita para todos, ao contrário, ela se organiza voltada para alunos com determinadas características (principalmente a fluência e o domínio da leitura e da escrita, bem como a autonomia para o estudo), que não são igualmente distribuídas a todos os egressos do ensino médio.

Assim, o fato desse curso em estudo e da maioria dos cursos oferecidos nesta modalidade se basearem na leitura e na escrita como forma de compreensão dos conteúdos revela que eles desconsideram, não só a “cultura da oralidade” presente no processo ensino-aprendizagem nas escolas desde a educação infantil até o ensino superior (em detrimento da aquisição de conhecimento baseada na leitura e na escrita), mas também os índices alarmantes de alunos egressos dos diferentes níveis de escolaridade no Brasil (em especial os oriundos das classes economicamente menos favorecidas) que permanecem na condição de “alfabetizados funcionais”, como revelam os relatórios produzidos pelas equipes de pesquisadores e especialistas do Instituto Paulo Montenegro – instituição sem fins lucrativos, vinculada ao

IBOPE – e que vem realizando, a partir de 2000, em parceria com a ONG “*Ação Educativa*”, uma série de estudos para a medição do analfabetismo e para a constituição de um “*Indicador Nacional sobre Alfabetismo Funcional*” no Brasil.

De acordo com os relatórios produzidos a partir desses estudos, de uma amostra de 2000 pessoas de 15 a 64 anos, selecionadas aleatoriamente, independentemente de seu grau de escolaridade, somente 26% demonstraram domínio pleno das habilidades de leitura e escrita testadas e apenas 21% revelam o domínio das habilidades matemáticas básicas (ver a respeito: Montenegro, Masagão e Cavallari, 2001, 2002, 2003 e 2004).

É interessante observar que estas características não são aferidas antes do aluno entrar no curso, mas apenas depois de entrar, acreditando que se o aluno não tiver o perfil necessário, ele “aprenderá a ter”. Na verdade, este pode ser um dos motivos que justifique a grande evasão que ocorreu no curso, esta turma possuía inicialmente 124 alunos e no final de três anos contava apenas com 23.

O descompasso entre as habilidades e competências necessárias para se fazer um curso nesta modalidade à distância e o verdadeiro perfil dos sujeitos que procuram por estes cursos pode explicar também esta taxa de evasão.

Existe também uma lista de resoluções das dúvidas mais comuns (FAQ), bem como um mural de avisos gerais da disciplina e do curso.

Em cada disciplina consta a quantidade de horas de estudo que o aluno deverá se dedicar, para que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais adequada; da mesma maneira pelo caderno de Atividades e Interatividades o aluno é informado a respeito das atividades a serem desenvolvidas, o prazo de entrega e a forma de encaminhá-las à avaliação.

Em relação aos sistemas telemáticos (*online*) existentes no curso, alunos e tutores dispõem de um conjunto de recursos e serviços, ancorados no sistema de Gestão Acadêmico-Administrativa (Protheus) e no Sistema

Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual, dois recursos indispensáveis para que se realize o curso de maneira efetiva.

Com a finalidade de capacitar alunos, tutores e funcionários para a utilização destas ferramentas os cursos do centro oferecem a disciplina *Tecnologia Educacional para EaD* – considerada “carro-chefe” do curso.

No entanto, esta disciplina é apresentada com foco apenas no uso da ferramenta, ou seja, posturas e intencionalidades não são ensinadas nesta disciplina, a fim de que alunos e tutores saibam usá-la de maneira reflexiva, construindo assim uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Dito de outro modo, ensina-se o uso da ferramenta em si, desprovida de qualquer tipo de orientação para a formação reflexiva e colaborativa, onde o aluno é mais capacitado para o uso da ferramenta do que para a construção de postura para “comunidade de aprendizagem”. O aluno deveria então: ler (fluentemente e com compreensão) a contribuição de todos, além de elaborar e expressar (corretamente e com clareza) a sua própria contribuição e não apenas aprender a “como postar” a sua contribuição (em geral restrita a expressões como “*concordo plenamente*”, “*é isso aí*”).

O ensino adequado da disciplina Tecnologia Educacional para EaD, possibilitaria aos futuros professores – alunos do curso, como afirma M. Garcia (1999), momento de inter-formação em que se poderiam encontrar contextos de aprendizagem que favorecessem a procura de metas por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Desta forma, estas ferramentas disponíveis possibilitam interações mediante processos de comunicação *assíncrona* ou *síncrona*:

- *Comunicação Assíncrona*: não necessita que todos estejam presentes ao mesmo tempo, para que a interação ocorra. Os alunos podem se comunicar sem as limitações impostas pelo tempo ou espaço geográfico. Exemplo: e-mail, Lista, Fórum, Portfólio e Mural.
- *Comunicação Síncrona*: necessita que todos estejam presentes ao mesmo tempo (tempo real, on-line, presencialmente), para que a interação ocorra. Mesmo que essa interação seja mediada pela tecnologia. Exemplo: chat, videoconferência.

Cabe ressaltar que, este tipo de *comunicação síncrona* praticamente foi nula no decorrer deste curso. Os únicos momentos em que todos estavam presentes ao mesmo tempo aconteceram nos dias de avaliação presencial (18 em três anos) – em que não há interação alguma entre colegas e tutores devido ao silêncio e a sistemática que um momento avaliativo requer – e no dia dos encontros intermediários (6 em três anos) – que possibilitam algum tipo de interação nos intervalos das atividades propostas nestes dias. Desta forma, pode-se concluir que praticamente não há momentos de interação/interatividade na comunicação síncrona, fundamental para a socialização e formação de professores e para a construção das identidades docentes – como propõem Tardif (2002), Marin (2005) e Garcia (2005).

4.1.4. As Ferramentas de Aprendizagem

A partir das definições de comunicação, há a possibilidade de se descrever as ferramentas de aprendizagem presentes na SAV – Sala de Aula Virtual – espaços de socialização, nos cursos na modalidade à distância. Ferramentas estas fundamentais para construção de comunidades de aprendizagem colaborativas no ambiente virtual e que incluem:

- a) **Orientações** – é a página de entrada da disciplina na Sala de Aula Virtual. Inicialmente contém uma apresentação do tutor. Na sequência da disciplina, o tutor orienta o processo de aprendizagem. Nessa ferramenta, se pode verificar os horários de atendimento pelo 0800 e internet, bem como o pólo em que o tutor faz o atendimento.
- b) **Material de apoio (assíncrona)** – é a ferramenta que deve ser acessada para realizar o *download* das apostilas e de conteúdos complementares. O centro universitário oferece além da versão digital as apostilas no formato impresso, que são entregues pelo tutor –local, presencialmente aos alunos –,no encontro de abertura de disciplinas, uma vez a cada bimestre.
- c) **Lista (assíncrona)** – é uma forma de e-mail disponibilizado dentro da SAV, cuja mensagem pode ser enviada para uma única pessoa selecionada na lista de interlocutores –tutores e alunos –ou para todos.
- d) **Fórum (assíncrona)** – também denominado como Fórum de Discussão, é uma ferramenta que possibilita a discussão de um assunto em grupo. No

correio eletrônico ou na Lista, se envia a mensagem diretamente para uma pessoa ou todas, enquanto no Fórum, se coloca a mensagem na SAV, compartilhando as idéias, opiniões, dúvidas e conhecimentos. O Fórum prevê mensagens de texto e a possibilidade de se anexar arquivos.

- e) **Bate-papo (síncrona)** – também chamado de *chat* é uma ferramenta que possibilita pessoas distantes, fisicamente, conversarem entre si, utilizando o computador e a Internet como ferramenta de mediação. No bate-papo da SAV os alunos podem tirar dúvidas com tutores, caso eles estejam conectado ao mesmo tempo que o aluno, ou ter sessões agendadas, se julgar necessário, para esclarecimento de dúvidas.
- f) **FAQ (assíncrona)** – sigla de *Frequently Asked Questions* (Perguntas mais freqüentes). É uma ferramenta que contém perguntas e respostas básicas sobre determinados assuntos específicos.
- g) **Agenda (assíncrona)** – nesta ferramenta se encontra informações relacionadas a datas importantes referentes ao curso e à disciplina.
- h) **Portfólio (assíncrona)** – esta ferramenta se diferencia de todas as outras formas de relacionamento virtual (e-mail, Bate-Papo, listas de discussão etc.), porque as informações compartilhadas nele apenas podem ser lidas e alteradas por pessoas autorizadas. No caso da SAV –Sala de Aula Virtual – há a utilização do portfólio em desenvolvimentos específicos de trabalho que deverão ser feitos em grupo ou individualmente. Esta ferramenta permite uma comunicação assíncrona e compartilhada pelo aluno, tutor e mais alunos no caso de trabalhos em grupo. Geralmente, o portfólio é utilizado para se postar: trabalhos individuais ou em grupo, atividades de prática, atividades de orientação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), TCD (Trabalho de Conclusão de Disciplina) ou Artigo Científico e outras atividades que necessitem de uma orientação e de coordenação específica e individual.
- i) **Mural** – o mural funciona como um *post –it*, ou seja um lugar onde se poderá colocar pequenos recados.
- j) **Referências** – ferramenta destinada à criação de uma biblioteca de links e referências bibliográficas (livros, revistas etc.)
- k) **Informativo** – nesta ferramenta você terá acesso a todos os Informativos dos encontros presenciais, organizados por data.
- l) **Links úteis** – oferece atalhos para configuração de navegadores (Internet Explorer, Firefox, Mozilla) e *download* de alguns programas (plugin Java, Flash e Acrobat Reader), para melhorar a utilização da SGA –SAV.

- m) **Mensagens em turmas antigas** – caso o aluno peça transferência de curso ou turma, por esta ferramenta tem acesso às mensagens enviadas no Fórum e na Lista, da turma anterior.
- n) **Recados** – permite a visualização de todos os recados enviados à turma por coordenador do curso e tutores.

Além destas ferramentas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 determina que os cursos ministrados sob a forma de EaD sejam organizados em “regime especial”, com “flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração”, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Apesar deste aparato legal, a maioria dos cursos, como este em estudo, priorizam a manutenção da estrutura do curso como a dos cursos presenciais, não se beneficiando da oportunidade sugerida pela lei e reforçada nas pesquisas de Moore e Kearsley (1996) ao afirmarem que em EaD, o aprendizado planejado, que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e que, como consequência, requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.

Por fim, resta reforçar que a disciplina Tecnologia Educacional para EaD é de fundamental importância para guiar as posturas dos alunos no desenrolar do curso e não ser apenas a apresentação da ferramenta e de seu uso. Ou seja, ela não pode continuar a ser uma disciplina que se restrinja à capacitação para o uso da ferramenta, sem criar as condições para construção de uma comunidade de aprendizagem.

Conforme veremos a seguir muitos problemas de comunicação dentro do curso ocorrem, exatamente em decorrência ao uso inapropriado e não direcionado da disciplina de Tecnologias Educacionais para EaD.

4.1.5. Os Processos de Avaliação

O processo de aprendizagem é aferido por três notas. Nota A (nota de atividades – avaliação continuada), Nota B (nota de interatividade – avaliação continuada) e Nota C – avaliação final presencial, conforme aparecem discriminadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 6: Avaliação e notas no curso à distância

Avaliação Continuada e Avaliação Final /Presencial (Notas A, B e C)		
Notas	Conceitos	Comentários
Nota A	A Nota A (<i>nota da atividade</i>) faz parte da avaliação continuada e vale de 0 a 3 pontos. Esta nota compreende o resultado das atividades realizadas ao longo da disciplina e cumpridas no prazo preestabelecido.	Esta modalidade de avaliação obedece aos critérios de leitura do material, conteúdo da aula e realização de atividades pontuadas a serem entregues no SGA –SAV, na ferramenta que o tutor indicar.
Nota B	A nota B (<i>nota de interatividade</i>), que também faz parte da avaliação continuada, vale de 0 a 3 pontos. Esta nota compreende ao resultado das interatividades realizadas ao longo da disciplina e cumpridas no prazo preestabelecido.	Esta modalidade de avaliação obedece aos critérios de leitura do material, conteúdo da aula e participação em debates e discussões na SAV.
Nota C	A nota C (<i>nota de avaliação final</i>) vale de 0 a 4 pontos. Este tipo de avaliação compreende todo o conteúdo da disciplina e questões relacionadas às atividades e às interatividades.	A avaliação final é realizada, presencialmente, em data a ser informada pelo tutor e registrada no Informativo.
Nota Final	A nota final será a soma das notas A + B + C respectivamente: A (atividades) + B (interatividade) + C (avaliação final) = nota final.	Totalizando no mínimo o valor de 5 (cinco) –média exigida no curso.

O curso é rígido em relação às datas de entrega das atividades, na medida em que, se o aluno postar a atividade depois da data estipulada pelo tutor, esta poderá ou não ser aceita e, se aceita, valerá 50% a menos.

Por outro lado, a instituição oferece “remédios pedagógicos”, ou seja, meios de se recuperar a nota não alcançada durante o processo avaliativo continuado e na avaliação final.

Neste primeiro caso, o aluno, independente da nota alcançada, poderá fazer uma prova substitutiva da prova oficial, que também valerá de 0 a 4 pontos. Esta prova substitui a prova feita anteriormente, e a nota tirada será onerada.

Caso o aluno tire entre 4,0 e 4,5 como média final – vale lembrar que a média a ser alcançada minimamente é a de 5,0 – poderá fazer uma prova complementar. Após a realização da Prova Complementar, far-se-á a média simples envolvendo a Nota final e a Nota da prova complementar, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver média final maior ou igual a 5,0 (cinco).

Isso significa que se o aluno fizer as atividades e as interatividades, por si só, já alcançará a média mínima, revelando desta forma a pouca importância dada pelo curso à avaliação oficial final (C), aplicada no encontro presencial.

A natureza desta avaliação oficial é bastante peculiar. Diferentemente do que não se cobra do aluno no ambiente virtual, esta avaliação é de caráter extremamente conteudista, retirada integralmente dos textos das apostilas, conforme se pode observar no Anexo 9.

O nível de exigência da prova anexada é o mesmo das aplicadas em concursos e faculdades presenciais de excelência. Muitas vezes, a prova presencial, como esta do Anexo 9, se torna mais difícil pelo acúmulo de conteúdos cobrados. O conhecimento sobre o material – a apostila – é cobrado integralmente.

Outro ponto a analisar, é que são testados num único encontro/dia os conteúdos de todas as matérias do semestre, por determinação do próprio MEC.

Na verdade, o que ocorre é um baixo desempenho dos alunos nestas provas, em decorrência ao baixo capital cultural e ao domínio precário das habilidades leitoras e escritoras. O aluno acaba por se garantir em outras atividades complementares como os fóruns e as atividades dos portfólios que são feitas e postadas virtualmente, sem critérios de correção, em que a simples participação, mesmo eivada de senso comum e fora do contexto, já garante a contabilização dos pontos.

Caso o aluno não consiga nota há também a possibilidade em se fazer uma prova complementar, onde são contemplados todos os conteúdos apresentados durante a disciplina. Devem ser agendadas na Secretaria e são oneradas por uma taxa de R\$ 30,00.

Se mesmo com a prova substitutiva e a complementar o aluno não obtiver a média, este deverá se matricular novamente na disciplina, no período letivo subsequente, em regime de dependência.

As dependências nas disciplinas podem ser cursadas das seguintes formas:

- a) Na ocasião da nova oferta da disciplina, dentro do cronograma normal do curso original, ou em outro curso que ofereça a mesma disciplina.
- b) Na oferta especial da disciplina para grupos de alunos, em data estipulada pela coordenação do curso.
- c) Em casos excepcionais, por Planos de Estudos, que consiste em atividades programadas e acompanhadas pelos professores, com etapas a serem cumpridas pelos alunos, inclusive avaliações.

Neste contexto, cabe lembrar que nesta instituição outros componentes curriculares, tais como estágio, trabalho de conclusão de curso e outros do gênero também podem gerar reprovações e, conseqüentemente, dependências. A matrícula nas dependências é feita por disciplina ou componente curricular, para cada período letivo. Para cursá-las o aluno retido deverá efetuar a matrícula e recolher as mensalidades específicas.

Os alunos também avaliam o curso, conforme consta o modelo de avaliação institucional no anexo 10 –desta pesquisa, nos dias em que há avaliação presencial no pólo, através de um questionário elaborado pela instituição, que os alunos respondem após a avaliação de conteúdo.

É importante, aqui voltar ao que a legislação tece a respeito da avaliação nos programas de educação à distância, enfrentando com ela alguns temas que lhe estão intimamente relacionados.

A Lei Federal nº 9.394/96 – ao tratar da avaliação do aluno, dos cursos e das instituições –, adota como princípio a avaliação em processo. Exemplo disso se encontra no item V do Art. 24, referente à educação básica, em que se estabelece a *“avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”* (Brasil, 1996).

Essas mesmas provas finais aqui consideradas eventuais são “os exames finais, quando houver” do Art. 47 da LDBEN (Brasil, 1996), que se refere ao ensino superior. Aliás, no parágrafo 1º desse mesmo artigo, as instituições são obrigadas a informar aos interessados, antes de cada período letivo, entre outros dados, os *critérios de avaliação*. O artigo 38, na seção V do capítulo II da LDB, determina que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames” obrigando os exames apenas para aferição e reconhecimento de “conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais” (Brasil, 1996).

Especificamente, o legislador determina, no artigo 80 da LDB, que “a União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância”

O Decreto nº 2.494, 1998, a partir da competência legal do poder público federal de regulamentar especificamente os requisitos de exames, estabelecia em seu artigo 7º que “a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificado ou diplomação, realizar-se-á *no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado*”(Brasil, 1998).

Entretanto, as possibilidades de exames ou provas presenciais, no processo ou finais, tornaram-se obrigatórias somente para a educação à distância nas deliberações do Conselho Nacional de Educação.

A Resolução CNE nº1/2001 inova, introduzindo a obrigatoriedade de provas presenciais nos programas de graduação e pós-graduação à distância, sejam eles *stricto ou lato sensu*. Presenciais devem ser ainda, nos mestrados e doutorados, os exames de qualificação e as defesas das teses e dissertações. E, nos cursos de especialização à distância, também passa a ser obrigatória a defesa do trabalho de conclusão de curso ou a monografia.

No entanto, é a Resolução CNE nº1/2000 que chama a atenção, quando determina que “os alunos de cursos semipresenciais e à distância, só poderão ser avaliados, para fins de certificado de conclusão, após exames feitos pelo poder público” (Brasil, 2000). Essa norma do Conselho Nacional de Educação

parece considerar a educação à distância como um dos “meios informais” de adquirir conhecimentos e habilidades.

Em outro momento também essa mesma legislação parece ser mais a favor da presencialidade e consagra o privilégio desta, ao estabelecer no Art. 4º que a avaliação do desempenho do estudante dar-se-á no processo, pelo cumprimento das atividades programadas e pela “realização de exames presenciais”, especificando ainda, no parágrafo 2º do mesmo artigo, que os resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância.” E no Art. 31 reafirma o imperativo do exame presencial e fora do processo – pelo órgão executivo do sistema ou por instituição credenciada –para a certificação, em cursos à distância (Brasil, 2000).

Estas resoluções estabelecidas parecem, no tocante à avaliação, utilizar deste recurso como meio de garantir que o aluno EaD realmente exista e que ele mesmo produza sua atividade.

Ao exigir que pelo menos uma prova seja feita presencialmente, garante-se de certa forma a validação da participação do sujeito no curso.

Com o avanço das tecnologias e a possibilidade de comprovação por capturação da imagem das digitais, talvez num futuro próximo, a obrigatoriedade da presença possa ser dispensada.

Por fim, a racionalidade instrumental estende seus tentáculos aos documentos educacionais oficiais. A racionalidade cognitivista e pragmática inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação e professores de educação básica, em nível superior, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, desdobram-se na ênfase sobre o epistemológico e nas decorrentes questões metodológicas, com desdobramentos sobre o afrouxamento do trabalho com os fundamentos ontológicos da educação. Uma das grandes preocupações em relação à racionalidade das políticas de formação de educadores reside em sua orientação para a adaptação, em detrimento da emancipação.

4.2 Observações realizadas

Os aspectos que serão citados nessa seção foram selecionados com a intenção de responder às seguintes perguntas:

- a) como se dá a relação entre alunos e entre alunos e tutor no fórum?
- b) Quais são os itens que mais se destacam nessa relação?
- c) Como se dão as correções no fórum e no portfólio?
- d) Quais os elementos que mais se destacam na maioria dos textos da correção?

Os dados relatados a seguir foram colhidos por meio de observações realizadas pela pesquisadora como aluna do curso, registradas por escrito, de forma cursiva, em *caderno de campo*.

Para este relato os dados reunidos no caderno de campo foram agrupados, de acordo com os seguintes assuntos oriundos da própria observação e que serviram para análise das relações entre alunos e tutores, nas diferentes situações observadas (fórum, portfólio, correções das atividades): informalidade, impessoalidade, desconhecimento / menosprezo pelas normas gramaticais, falta de hierarquia / função indefinida do professores (tutores – local e web), correções imprecisas.

Cabe ressaltar que em nenhum momento foram criados critérios específicos para observação, a não ser os decorrentes dos apoios teóricos, decorrentes da leitura de Tardif (2002), Marin (2005), Garcia (1999), Nunes (2002), Cândido (1964) e Waller (1961), segundo os quais:

- Há que se compreender as ligações possíveis entre as relações sociais, processos de socialização, formação de professores, aprendizagem da profissão e construção dos saberes docentes;
- O modo característico de interação social da escola consiste na interação centrada em dar e receber instrução e determina a ordem política da escola;
- O professor tem papel dominante e central nas interações sociais na escola;

- Há que se analisar os espaços de socialização e as interações (sua ausência ou sua configuração específica) em um curso de formação de professores à distância;
- É através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa, ou seja, aquelas atividades de formação nas quais a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda dos outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem;
- Os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos da competência docente;
- As interações ocorridas ao longo da formação representam suportes importantes para a atuação dos professores e para as interações estabelecerão no futuro com os alunos, os pares, os superiores, a instituição e as normas a que deve se sujeitar;
- O saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação;
- Existem três formas (interdependentes) de se aprender a ser professor: a a por observação de um modelo, a aprendizagem dialógica, por meio da reflexão, do debate e do diálogo e a aprendizagem por ensaio-erro situada exatamente no processo interativo de ensino;
- A formação do professor resulta da retomada e reconstrução crítica da história de vida, do processo de socialização, das expectativas, das crenças, dos valores e das representações que os futuros professores trazem consigo para o curso.

Os itens utilizados para organização e apresentação das observações decorreram também dos próprios dados coletados por meio da observação. Não houve a pretensão de se identificar especificamente estes itens no curso, mas ao contrário a observação do curso levou a estas impressões que foram posteriormente categorizadas.

Vejamos.

1) Informalidade

A informalidade é uma marca constante no fórum de discussões. Ela é considerada bem vinda para aproximar os participantes e construir uma “comunidade de aprendizagem” mais próxima e com mais liberdade de expressão. No entanto, essa informalidade em nenhum momento é ponderada, com discussões sobre certos níveis de censura e etiqueta previamente acordados pelo grupo, como isso não ocorre o que vemos é a confusão generalizada entre: liberdade de expressão e ausência de respeito às regras, inclusive as da língua escrita, autonomia e ausência de responsabilidade em relação às mensagens postadas. O tom, tanto das respostas, quanto das correções no fórum é pautado pela informalidade. Pode-se constatar isso, sobretudo, por meio de:

- a) definição do assunto, das carinhas (ver grifo amarelo), que também são constantes e são marcas dessa informalidade. Os exemplos trazidos a seguir referem-se a comentários da professora:

Assunto: Legal!
Oi Cintia: sem dúvida, ficou evidente a sua posição pessoal sobre o tema.
Continue assim 😊

Ao ler o que vocês escreveram ficou (sic) nítido dois aspectos, a saber:
1) falta de informação;
2) preconceito.
São dois assuntos que persistem nesse tema. Espero que essa disciplina tenha podido ajudá-los a pensar/repensar essa questão.
Abraços,
Profª XXXXX 😊

- b) uso de vocativos informais e gírias. O exemplo abaixo também se refere a manifestações de professores (Fórum 1, Professora de Língua Portuguesa – Tutora-web):

Oi, Pessoal. Concordo com a discussão de vocês até agora. E ressalto a importância da leitura propagada pelo PCN de Língua Portuguesa. "O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a

possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever". Valeu!! Abraços, Profa XXXXX :)

É isso aí!!! Concordei com a discussão de vocês em vários aspectos... bem fundamentado o que está sendo discutido.

O uso de vocativos generalizantes, não contribui de forma efetiva para a aproximação entre os participantes do fórum e muito menos para a construção de conhecimentos, além de causar, na verdade, a sensação de desrespeito às particularidades das opiniões postadas. Ao postar uma única consideração para todas as manifestações dos alunos, a tutora reforça a ideia de que todos alunos estão no mesmo nível de compreensão do assunto em pauta e que todos manifestam a mesma ideia.

Portanto, esse tipo de intervenção não favorece uma aprendizagem colaborativa e muito menos a construção de comunidades. O “estar junto virtual” por si só não garante a aprendizagem, mas envolve o acompanhamento constante do aprendiz individualmente, no sentido de poder entender o que ele pensa sobre a questão proposta. Somente assim o tutor poderá ser capaz de propor novos desafios e auxiliá-lo na atribuição de significado ao que está sendo realizado e na construção de novos conhecimentos.

- d)** erros de digitação, ou seja, a não revisão do texto lhe dá um caráter de oralidade. Vale ressaltar que também há exemplos dos tutores (local e web):

Chegamos ao final dessa disciplina podendo discutir e refletir o que pensávamos sobre inclusão ... (Tutor)

É colega o ato de ler é sim uma prática social que varia conforme o espaço em que ela ocorre e como ocorre [...] A leitura supõe um diálogo entre autor e leitor (Aluno)

Concordo com você que o mais importante da leitura é o fazer pensar, questionar, mas que muitas vezes este processo fica um pouco a desejar em seu aprendizado. (Tutor)

O ato de ler é complexo pois vem da relação da compreensão dos conhecimentos e informações compartilhadas pelo autor e

leitor, **onde** cada um entra com sua interpretação passando pelo sentidos que tem de suas experiências pessoais e de mundo. (Tutor)

Penso que o que falta ainda **é mas** interação com diversos tipos de texto e inserir a leitura de forma mais prazerosa. Hoje os cursos de formação para professores, instruem os profissionais da área de educação, que a leitura assim como a escrita **deve ter** uma função **social ou** seja, o leitor lê para se informar, para se emocionar, etc. Dessa forma há sempre uma intervenção **pois** a leitura está interligada no cotidiano social (Aluno).

e) abreviações também conferem o mesmo caráter de informalidade às mensagens:

[...] **vc** pontuou pontos importantes em relação à leitura..."cada leitor constrói um sentido para o texto lido"...assim como vimos no texto, enquanto lemos utilizamos algumas estratégias, mesmo **q** inconscientemente...a história, cultura e realidade de cada indivíduo interfere na interpretação e compreensão do material lido.... (Tutor)

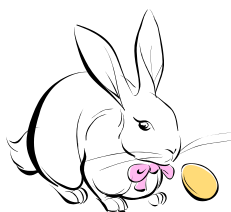
Denise, **tb** concordo que um aspecto importante da leitura é o de fazer pensar, conforme citou...esse fazer pensar, eu vejo como uma "porta para o mundo"...a relação estabelecida entre o leitor e o texto a ser lido provoca indagações, questionamento, e **pq** não a construção do **espírito** crítico... (Tutor)

f) uso indistinto de maiúsculas e minúsculas, sobretudo no começo do parágrafo.

(...) **é** isso mesmo colega **que** exemplo tais profissionais estão transmitindo a seus alunos?
Bem, **P**enso que a discussão de vocês está no caminho certo!!! (aluno)

Essa informalidade também aparece no conteúdo de certas interações na Lista. Por exemplo: as datas das provas de História e Geografia II foram mudadas no meio do bimestre. O *email* da tutora (do dia 6 de maio) explica a razão do erro: **"são muitas turmas"**.

g) recados típicos de "correntes" pela *internet*, bem como desenhos infantis como ilustração, também aparecem com frequência, até na apresentação da disciplina:



Queridos Pedagogia/2007

.Páscoa

Ressurreição do sorriso, da alegria de viver, do amor.

Ressurreição da amizade e da vontade de ser feliz.

Ressurreição dos sonhos, das lembranças.

E de uma verdade que está acima dos ovos de chocolate ou até dos coelhinhos.

Cristo morreu, mas ressuscitou.

E fez isso somente para nos ensinar a matar os nossos piores defeitos e ressuscitar as maiores virtudes sepultadas no íntimo de nossos corações.

Que esta seja a verdade da sua Páscoa.

Feliz Páscoa!

2. Impessoalidade também é marca recorrente nas manifestações postadas

Pode-se dizer também que as respostas do fórum são notadamente impessoais e oriundas do senso comum. Pode-se comprovar isso, por exemplo, por meio de números. No Fórum 1 de Língua Portuguesa, por exemplo, de 36 interações, só em 13 o interlocutor foi identificado. Na maioria dos casos, não há qualquer tipo de vocativo.

Concordo com tudo, interessante saber que a leitura é uma prática social, pois depende a sua interpretação o tipo de cultura e valores que cada um possui. (Tutor)

Houve um único caso em que a tutora faz uma tentativa de uma relação mais pessoal com um dos alunos, que expõe a gravidez da mulher.

Primeiramente quero parabenizar o Mauro... que o seu terceiro possa ser tão bem amado quanto os demais... (Tutor)

Em outras vezes, o interlocutor é definido simplesmente como “colega”:

Também acredito nisso, colega, a leitura é ato único, pois é resultado da interpretação e posterior reflexão sobre, de cada indivíduo; e é somente lendo a opinião de vários autores ou vários assuntos que selecionamos o que é que fica ou não para nós. É através dela que formamos nossa opinião sobre algo. (Aluno)

No caso da tutora, são raros os casos em que um aluno é chamado pelo nome:

É isso mesmo Eliane na leitura o mais importante é o fazer pensar questionar trazendo algumas modificações para nossa vida. (Tutor)

As intervenções normalmente são gerais, como mostram os vocativos “turma” e “pessoal”.

Oi, Pessoal. É importante considerar também a idéia de se trabalhar com textos significativos para a criança, visto que a leitura é uma prática social complexa. Se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles, considerando o universo de nossos alunos sem restringir-se aos textos do senso comum. OK!!! Abraços, XXXXX (Tutor)

Oi, Turma. Estou gostando das discussões até o presente momento... Fiquemos atentos a idéia de que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Continuem assim...Abraços, XXXXX (Tutor)

Outro ponto que nos chama a atenção nestas generalizações é a relação entre indústria cultural e a comprovação da existência do fenômeno chamado “pseudoindividualização dos integrantes da massa” (ver a respeito, por exemplo: SILVA (2000)). Ao transpor tal relação para a racionalidade do curso analisado nesta pesquisa pode-se facilmente observar o pseudoatendimento às singularidades dos alunos em formação.

Apesar da maioria dos programas de formação de professores, inclusive este, conforme vimos nas diretrizes propostas no início deste capítulo, anunciarem a possibilidade de um “atendimento capilar aos sujeitos sociais em formação”, graças aos recursos interativos dos ambientes de rede, na prática, conforme observado nestes exemplos, é um desenho de formação que, com o

intuito de ser economicamente viável, abrange um grande contingente de educadores em formação e um reduzido quadro de formadores – para cada 1 formador da Educação à Distância exclui-se 5 do ensino presencial. Essa proporção foi estabelecida aqui, com base na comparação entre o corpo docente dos cursos de Pedagogia oferecidos por esta mesma instituição nas duas modalidades:

- Compõem o Curso de Pedagogia à Distância 12 tutores web ou professores responsáveis pelas disciplinas do currículo;
- Compõem o Curso de Pedagogia presencial 60 professores formadores responsáveis pelas diferentes disciplinas do currículo.

Embora o ambiente interativo do fórum seja válido, as interações, na forma como vêm sendo desenvolvidas neste e na maioria dos cursos oferecidos nesta modalidade, por si só, não contribuem para uma formação de educadores reflexiva e emancipatória,

3. Desconhecimento/menosprezo pelas normas gramaticais

Vale ressaltar que esse é um problema que aparece em todos os textos, com raríssimas exceções. Vejamos alguns exemplos dos erros mais cometidos.

a) acentuação

Oi, Turma. Estou gostando das discussões até o presente momento... Fiquemos atentos a idéia de que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Continuem assim...Abraços, XXXXX (Tutor)

Ler é essencial na vida de qualquer pessoa. Seja um educador, advogado...até mesmo uma dona de casa ou metalúrgico. A leitura nos coloca frente a outros mundos. A leitura nos leva a uma interação do autor com o leitor, como diz Roxane Rojo. I

Ao ler a afirmação, acredito que Roxane Rojo pretendeu colocar em pauta que a leitura não é algo isolado, mas sim um processo dinâmico... um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes maneiras por diferentes pessoas em diferentes épocas. Isso se dá devido ao fato de cada ser é único em sua história [...] (Aluno)

A leitura supõe um diálogo entre autor e leitor (aluno)

b) pontuação

É isso mesmo Eliane na leitura o mais importante é o fazer pensar questionar trazendo algumas modificações para nossa vida.

As vezes o mesmo texto, escrito de outra maneira nos desperta novos conhecimentos, o ato de ler é individual e único, pois cada um interpreta a sua maneira é importante partilhar a leitura, pois assim descobrimos outros pontos de vista e ficamos abertos as reflexões

Ler é uma prática social, que pode vir de uma experiência individual e única ou de uma experiência interpessoal e dialógica. Neste sentido acho que Roxane Rojo, diz em seu texto que a leitura é uma atividade de interação do texto com o leitor, onde o entendimento pode variar dependendo de vários fatores tais como, o conhecimento prévio do assunto, o meio social, a intenção de quem escreve, a interpretação e o interesse pessoal de quem lê, possibilitando assim o surgimento de outros textos, como por exemplo as releituras.

Concordo Denise, o único limite para a ampliação da leitura é a imaginação do leitor é ele mesmo quem constrói as imagens acerca do que está lendo.

Como você bem citou o mundo passava (não diferente dos dias de hoje) por grandes guerras e revoluções. Nosso país não fugia a regra (não foge). Podemos dizer também, que o quadro retrata a guerra do homem com suas necessidades vitais, do homem com o homem e a busca por melhores condições de vida.

Um grande abraço. XXXXX (Tutor)

c) sintaxe

Se um leitor faz a leitura de um texto o qual conhece previamente o assunto, seu entendimento é muito diferente do que o de alguém que desconhece o assunto. O significado dado para a leitura é outro. (Tutor)

Olá, queridos alunos!

Os educadores precisam estar em sintonia com o seu tempo e espaço, para que não assistam às demandas sociais apenas como espectadores. As mudanças são frequentes e para que participemos ativamente do quadro evolutivo educacional, é necessário a capacitação constante dos profissionais.

Sejamos resilientes, adotemos uma outra visão do mundo, que implica e, em certa medida, exige formas de conhecer, de aprender, de ser e de estar nas sociedades atuais e futuras, quando a educação e a formação dos cidadãos terão que se processar em moldes diferentes. Sigamos o movimento e contem comigo! (Tutor)

FÓRUM: Serão consideradas somente as INTERATIVIDADES postadas no FÓRUM, que serão abertos e fechados na data prevista em cronograma, irei interagir fazendo intervenções na medida em que for necessária e ao final de cada FÓRUM colocarei uma conclusão final. Lembrem-se interatividades são individuais e vocês serão avaliados pelas participações e a qualidade das mesmas. (Tutor)

As mesmas condições de impropriedades do texto escrito se repetem também nas correções do portfólio, como já dissemos na introdução desse item:

Uma alternativa consiste em proporcionar aos alunos uma trajetória de leitura, iniciando-se pelas versões originais dessas narrativas, passando por Perrault e pelos irmãos Grimm chegando a Lobato, ao fazer a contextualização do conto em sua obra Sítio do Picapau Amarelo, onde o autor faz a conexão entre os diferentes contos, numa situação vivencial, contextualizada, uma releitura dessas versões feita por autores modernos e contemporâneos. (Tutor)

Vale ressaltar ainda, que esses erros aparecem já na apresentação do professor-tutor e do cronograma (ver exemplos apresentados nos próximos itens, de matérias diferentes), o que pode indicar problemas / lacunas na formação dos professores-tutores, bem como falta de preocupação da instituição com sua imagem. Os erros cometidos nos depoimentos do tutor local parecem corroborar com esse argumento.

4 . Falta de hierarquia/função indefinida do professores (tutor – local/web)

Parece que o tutor se coloca no mesmo nível dos alunos, ou seja, não há uma hierarquia nitidamente estabelecida, que está implícita visto que há estabelecimento de nota. Essa falta de hierarquia pode ser comprovada pelo fato de a correção ser entendida como mera verificação de expressão do conhecimento acompanhada de simples parabenização. Algumas vezes como certo ou errado. Em outras palavras: parece que o tutor tem constrangimento em exercer seu “poder” de corrigir ou que a informalidade citada no primeiro item não corresponderia a uma intimidade mínima desejável para esse tipo de crítica, que não é amenizada pelos gestos e pelo tom, à revelia do que sugere Waller (1961) o professor deveria ter o papel dominante e central nas interações sociais – o que não parece ocorrer neste curso. Os textos abaixo exemplificam essa ideia de correção:

Oi, Pessoal. A reflexão está bem produtiva até agora. Estou de acordo com as reflexões feitas por vocês. Só quero lembrar que "A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa se constituir também em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, com vistas a transformar o seu repertório cultural e intelectual. Abraços, XXXXX (Tutor)

Bem, Penso que a discussão de vocês está no caminho certo!!! Tendo em vista que a formação de um leitor competente só pode constituir-se através de uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve organizar-se em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Abraços, XXXXXX (Tutor)

Concordo com vocês, turma!! E por conta de uma concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação, pois isso não é fato. Abraços, XXXXX (Tutor)

Esta dificuldade de comunicação em comunidades virtuais ocorre, em parte, pelas características próprias da palavra escrita – que não conta com recursos como entonação da fala e gestos – e, em parte, pelo fato desses

cursos congregarem um grande número de participantes, o que gera a dificuldade de monitoramento personalizado do desempenho individual de cada estudante em sistemas desta natureza.

Oi, Turma. Gostaria de fundamentar esta discussão tão interessante, apresentando uma reflexão do PCN de LP "O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler através de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura". Abraços, XXXXX (Tutor)

Os comentários da unidade II estão ficando bem elaborados, continuem assim. (Tutor)

Foram muito boas suas reflexões. (Tutor)

Segundo Cândido, o processo de estratificação / hierarquização se manifesta na escola pelo aparecimento de diferentes status, que dispõem em níveis diversos os membros da população, como a hierarquia reconhecida entre o professor e o aluno, as relações decorrentes de fatores externos, grupos de idade, sexo, etc. No entanto, o que mais influi no sistema de relações na escola são os fatores da sua sociabilidade interna, que agem poderosamente nas associações cooperativas e exprimem o que há de mais profundo na vida escolar.

A música, nessa circunstancia, servia como instrumento de "alento". Sendo passível de interpretações, e cada interpretação é feita com base em referenciais próprios, tudo o que estava implícito poderia ser negado. Um grande abraço. XXXXX (Tutor)

Os exemplos acima evidenciam que essas ferramentas são incompletas tendo em vista as necessidades pedagógicas, em especial as presentes na interação entre professores formadores e futuros professores em formação.

5. Correções imprecisas

- a) A correção parece apontar falha no sentido de “informação incompleta”, mas o professor-tutor atribuiu nota máxima.

As questões que se colocam são as seguintes: como trabalhar bem os contos da tradição? Como podem, professoras e professores, explorar seu conteúdo, de modo a não domesticarem as crianças, nem dirigirem-lhes moralismos?

Essa análise de várias versões para um mesmo conto possibilita observar que todo texto está vinculado aos problemas de sua época: de um lado, há aqueles que tentam impor as normas e valores maniqueístas de uma classe dominante; de outro lado, há os que rompem essas normas e valores e propõem a autonomia do leitor. Os primeiros constituem um tipo de literatura que chamariamos de conformista. Os outros configuram a literatura transgressora/ emancipatória.

Todos as três versões do mesmo conto – Chapeuzinho Vermelho - tem seu projeto ideológico e cabe aos professores estarem bem informados dos tempos e lugares, bem como das circunstâncias em que foram recolhidos ou escritos. Da mesma forma, a linguagem utilizada nos contos revela, muitas vezes, o período histórico em que se situa o texto e, ainda, o modo como o autor incorpora ao seu texto características da cultura do seu povo. Abraços e bons estudos.

Comentário de: XXXXXXXX (Tutor)

A reciclagem é caminho para melhorar a condição de vida da população, seria muito bom um trabalho sobre o assunto. (aluno)

Sugestão excelente. A observação e a reflexão crítica é o caminho para o consumo racional dos recursos naturais (tutor)

As sugestões de visitas dos lugares que descreveram, foram interessantes e com certeza deveriam estar no planejamento das escolas. (Tutor)

Ética e Moral são os maiores valores do homem livre. Ambos significam "respeitar e venerar a vida". O homem, com seu livre arbítrio, vai formando seu meio ambiente ou o destruindo, ou ele apóia a natureza e suas criaturas ou ele subjuga tudo que pode dominar, e assim ele mesmo se torna no bem ou no mal deste planeta. Deste modo, Ética e a Moral se formam numa mesma realidade (...) (Tutor)

Nesses exemplos, fica clara a dificuldade de estudantes e professores em selecionar informações relevantes para cada domínio de estudo, devido à

imensa quantidade de informações contidas na WEB e coladas pelos alunos em suas atividades.

É importante ressaltar que, em comparação às correções feitas aos alunos *off-line*, há um ganho significativo de contribuição por parte do tutor-*web* que corrige as atividades e as interações. Dito de outro modo, o mesmo tutor que posta considerações generalizantes, impessoais, sem direcionamento e criticidade, faz uma correção excelente às atividades dos alunos *off-line*, ou seja, correções manuscritas e feitas na própria folha do aluno, conforme pode-se observar no Anexo 9 – atividade de um aluno após correção.

Esta disparidade entre uma correção feita pela mesma pessoa de forma satisfatória nas atividades enviadas pelo correio e insatisfatória no ambiente virtual, sinaliza que as condições de trabalho do professor no ambiente virtual são precarizadas e, conseqüentemente, a formação destes alunos que não conseguem desconstruir as imagens e repensar, reconstruir a própria identidade do que vem a ser um professor crítico.

b) Para definição do assunto, os tutores, em suas intervenções, quase sempre usam a mesma palavra – *interagindo* – com os alunos. No máximo, especificam o tema, mas não há nada, nunca, que indique uma necessidade de reparar um erro, nem mesmo adicionar uma idéia que não tenha sido explorada, ou seja, as correções repetem as manifestações dos alunos.

Interagindo...

Olá!

A leitura no espaço da sala de aula precisa vencer práticas tradicionais e fechadas numa compreensão literal do texto. O trabalho com a literatura precisa abrir espaço para a leitura interessante aos olhos da criança como uma fonte de surpresas e descobertas.

Abraços. XXXX (Tutor)

Interagindo...

Olá, turma!

Maria Helena Martins fala que os alunos aprendem a ler apesar dos professores. Comenta também que, no processo de leitura, o aluno não está tão desamparado quanto pensamos. Argumenta que ele tem condições de fazer sozinho algumas coisas e para outras necessita da orientação do professor.

Salienta que, se as orientações forem padronizadas, elas causam mais confusão do que auxílio.

Como nos diz Mário Quintana:

"Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia 'adiante!' ai do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma".

Abraços. XXXX (Tutor)

c) Desligamento do contexto em relação ao material didático usado no curso

Nos textos das respostas e, principalmente, das correções, copiados até aqui, pode-se ver que o material didático não foi nem sequer citado (trecho, página, etc.). E isso parece dar margem ao aluno poder responder às questões sem nem sequer lerem os livros, somente por meio da “opinião própria”, quase um senso comum. No entanto, as perguntas são especificamente de cada unidade de cada livro.

A leitura supõe um diálogo entre autor e leitor, ao ler, indagamos, questionamos opiniões, confirmamos ou negamos nossas hipóteses e certamente adquirimos conhecimentos...quem lê mais, se torna também um escritor mais competente... (aluno)

Hoje os cursos de formação para professores, instruem os profissionais da área de educação, que a leitura assim como a escrita deve ter uma função social ou seja, o leitor lê para se informar, para se emocionar, etc. Dessa forma há sempre uma intervenção por parte da leitura está interligada no cotidiano social. (aluno)

A maneira que esse indivíduo interage com o meio em que vive e com experiências produtivas ligadas a leitura, ele refaz seu discurso, possibilitando mudanças e inovações nas práticas conhecidas e vivenciadas por ele. (aluno)

6) Outras observações:

- a)** Muitas práticas, como a de Educação Inclusiva, foram canceladas sem maiores explicações, apesar de constar do material de didático uma seção exclusiva para isso e muitos alunos já terem começado o trabalho (manifestaram isso por email, a todos). Isso significa 50 horas a menos de dedicação à matéria.

- b) Os questionários aplicados na turma foram respondidos por poucos alunos (no segundo, só 13 se dispuseram a responder) e, com raras exceções, as respostas estavam incompletas ou não estavam de acordo com a pergunta.
- c) A lista é usada sobretudo como instrumento de reclamação ou para solicitar alguma informação, e aí aparece certa formalidade, o que se vê sobretudo pelo menor número de erros de digitação, gramaticais, pelo uso de conjunções de coesão etc. Os representantes de turma a usam como instrumento de divulgação de suas funções e de palestras etc. E há nesse local certa agressividade. Não houve nenhum outro tipo de interação, a não ser essas citadas, como interações sobre vida pessoal ou troca de experiências. Alguns exemplos podem ser observados a seguir.

M E N S A G E M	
Remetente:	XXXXXXXXXX
Destinatário:	TODOS <TODOS>
Data:	11/11/08 21:19
Assunto:	Desabafo!!!
Anexo:	
<p>São Paulo 11 de novembro de 2008. Prezada/o EAD. Primeiramente, queria dizer que eu e algumas colegas, comparecemos ao ENADE. Portanto ficamos chateadas com alguns fatos, a prova estava difícil sim, e com certeza eu não obtive um bom resultado, mas isso não é culpa de vocês, os alunos da faculdade UNIVAP, tiveram 5 palestras para poder fazer essa prova, e os mesmo tiveram apoio moral de professores que os aguardavam na porta de cada sala com um pacotinho, portando lápis, caneta, borracha e um garrafa de água. Outros alunos passaram pelo mesmo processo obtendo palestras e conselhos sobre a prova e como comportar diante do acontecido. Portanto não estou aqui para julgá-los, ao contrário apenas quero deixar claro que a instituição não teve a devida atenção com os alunos que foram escolhidos para realizar a prova, e fiquei muito chateada. E precisava passar isso a vocês, mesmo sendo por e-mail, sei que nós do 1º ano, ainda estamos em processo de aprendizagem e o caminho é longo e árduo, mas acho que a instituição poderá dar maior atenção aos alunos da próxima vez, porque não tivemos ao menos alguém para dizer BOA SORTE, fomos com a cara e a coragem. Aqui fica meu desabafo pela falta de atenção com os alunos. Assinado: XXXXXXXXXXXX</p>	

Olá, professora alguns professores já me informaram sobre o assunto também, mas eu não pude me calar diante do que vi,

jamais quero ser contra a instituição apenas desabafei o que eu estava sentindo, e realmente não senti apoio moral da instituição, não me refiro aos videos e sim pessoalmente, portanto desabafei rsrs. Bem se é um erro ter acontecido essas palestras realmente não sei o que dizer em relação a isso, até porque foi me passado que essas palestras foi sobre orientação e dúvidas da prova, até porque os conteúdos so ia depender realmente de cada aluno, que tenha estudado ou não. Mas obrigada pela atenção... XXXXXXXX

Pedido de ajuda!!!

Anexo:

Olá professora, tudo bem?

Passei por uma dificuldade grande este mês de Abril!

Minha filha (5 anos) ficou doente (infecção intestinal e urinária- febre, mal estar, etc) e depois para completar, meu pai sofreu um enfarte e está internado, aguardando posição dos médicos para uma possível angeoplastia. Minha vida virou de cabeça para baixo!!

Meu envio de atividades ficou atrasado e hoje quando abri para os envios, descobri que todas as salas fecharam.

Há alguém com quem eu possa falar que receba estas atividades, mesmo valendo menos nota?

Seria possível entregar estas atividades na aula presencial ou em algum outro endereço de e mail?

Por favor, solicito ajuda, já estou totalmente desanimada com toda esta situação, quero continuar, afinal é o último ano, mas preciso de ajuda.

Não esperava passar por tudo isso, foi imprevisível.

Obrigada pela atenção, aguardo...

XXXXXXX

M E N S A G E M	
Remetente:	XXXXXXX
Destinatário:	TODOS <TODOS>
Data:	10/07/09 15:02
Assunto:	Eleição Conselho Tutelar Campinas-SP
Anexo:	
<p>Prezados, representantes!</p> <p>No dia 19 de julho de 2009 será realizada a eleição dos novos conselheiros do Conselho tutelar de Campinas-SP. Solicitem mais informações através do meu e-mail (xxxxxxx@xxxxxxx.com.br). Um forte abraço, XXXXXXXX.</p>	

Remetente:	XXXXXXXXXX
Destinatário:	TODOS <TODOS>
Data:	14/08/08 11:21
Assunto:	Responda as mensagens por favor Claudete

Anexo:

Gostaria de dizer que meus colegas de turma estão cobrando explicações quanto ao Estágio e das apostilas que não chegaram ao nosso Pólo.

REUNIÃO DE COLEGIADO !!!

Anexo:

Reunião de Colegiado
Atenção! Representantes de Sala
Data: 24/07/2008

Horário: 19h

Local: Centro Universitário XXXXXXXX - Salão Nobre

Serão abordados assuntos de interesses gerais, sua presença é muito importante.

Em São Paulo e Rio Claro a reunião acontecerá por meio de vídeo-conferência.

Para os demais Pólos a reunião acontecerá por áudio-aula (os alunos representantes interessados em participar deverão entrar em contato com seu tutor local).

Mensagem enviada por: Coordenador do Curso

Estas colocações dos alunos parecem propor uma extensão dos ambientes virtuais de estudo, transformando-os com o objetivo de auxiliar e cooperar com alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, minimizando problemas de comunicação como os já supracitados.

d) A professora pede troca de experiências (fundamental para a formação de professores), mas ninguém o faz, nem ela própria, como se pode constatar nas respostas anteriores e nos exemplos seguintes:

Espero, também, que este ambiente seja a oportunidade de trocarmos experiências, aperfeiçoarmos nossos conhecimentos e de nos conhecermos melhor. Por isso, não deixem de entrar e participar! (Tutor)

Olá, Pessoal. Tudo bem? Gostei muito da interação de vocês neste segundo e último fórum. Toda a turma contribui analisando aspectos coerentes sobre o trabalho com os gêneros discursivos na escola. Gostaria de contribuir apresentando a vocês as reflexões feitas nos PCN de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série a respeito da assertiva de que na escola o trabalho de L. P. deve partir de textos que circulam socialmente. Como podemos constatar neste excerto: "Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias,

da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com "era uma vez", ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão "senhoras e senhores", a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com

textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

Valeu!!! Abraços, Profa. XXXXXXXX (Turor)

Além disso, muitos alunos já atuam como professores, enquanto outros ainda não trabalham na área, mas o que se nota é que não há por parte de nenhum professor o estímulo a usar tais condições e informações no estágio, aliando essas diferentes fontes de saberes docentes, como propõe Tardif (2002).

- e) De mais de 70 interações entre alunos nessa unidade (a última), houve somente 1 intervenção da professora (ver exemplo no item d, acima). Isso ocorre frequentemente, sobretudo nas unidades finais, a interação com o professor (tutor-*web*), portanto, é praticamente nula.

Contrariando as possibilidades de ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem ao professor responder, debater, discutir, com muito mais frequência e com muito mais profundidade as intervenções do professor e as interações/interatividades com os alunos não se concretizam. Na sala de aula virtual a aula do professor não precisa mais se restringir aos 50 minutos na presença de 40 alunos, mas pode se estender, às vezes, por toda semana, nos fóruns e nas listas de discussões – no entanto, não é o que ocorre nesta modalidade de curso à distância utilizada neste curso em estudo.

Os dados constatarem que não há sequer interação e muito menos interatividade no curso. Há monólogos, por meio dos quais os alunos postam

suas idéias oriundas do senso comum e, em resposta, o professor recorta trechos extraídos de fontes não mencionadas sobre o assunto, sem problematização ou relação com as manifestações dos alunos e sem nenhuma correção dessas manifestações.

Há, portanto, uma participação rudimentar de alunos e tutores e não a interação, interatividade e correção propriamente ditas – fundamentais para a construção do conhecimento e da postura crítica dos alunos.

Tal situação é agravada por se tratar de um curso de formação inicial de professores, que terão suas identidades profissionais prejudicadas por estes tipos de posturas presentes no curso.

Por exemplo, em Educação Inclusiva, de mais de 100 interações, o comentário a seguir foi o único da última unidade.

São dois assuntos que persistem nesse tema. Espero que essa disciplina tenha podido ajudá-los a pensar/repensar a questão. Abraços, Profa XXXXXXXX (Tutor)

- f) As correções demoram muito para acontecer. No dia 15 de março, já haviam sido postadas as três atividades no portfólio de História e Geografia, mas nenhuma delas havia sido corrigida até 15 de abril.
- g) Quando há uma tentativa de discordar com algumas colocações dos colegas, no fórum, o ato é visto como desunião, grosseria etc.
- h) A falta de contato físico parece permitir que os alunos sejam agressivos, algumas vezes, até com os professores (ver exemplo a seguir), mas não parece gerar atitudes críticas.

Assunto de email: Responda as mensagens XXXXXXXXXXXX
 Que tipo de coordenadora é você? Coordenadora fantasma?
 Responda as mensagens! (Aluno)

- i) Além da análise destas correções no ambiente virtual foram analisadas também correções de aluno *off-line* que envia suas atividades pelo correio e que não possui acesso ao computador. Sobre essa outra maneira de interação é importante ressaltar que a qualidade da correção é infinitamente

superior à realizada no ambiente virtual, conforme se pode observar no Anexo 10, que traz a correção feita de atividades corrigidas pelos professores de forma tradicional.

As ferramentas de aprendizagem do ambiente virtual, como a lista e o fórum pela forma como são utilizados parecem perder o importante papel que podem ter para a construção de comunidades de aprendizagem e para a motivação e facilidade presentes nestes ambientes.

O que se constata é que não foi ainda construída ponte entre as características e demandas dessa modalidade de formação e as características e demandas dos educadores em formação.

Retomando as considerações de Freitas (2002) e considerando que a necessidade de expansão da escolarização, a assunção do papel de Estado mínimo (que pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade) e o investimento mínimo na educação superior pública, em particular na formação de professores, a conseqüente impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária para todos os professores, fundamentada na investigação e na pesquisa – direcionou o poder público no sentido de expandir o setor privado do ensino superior, bem como de privilegiar os modelos de formação à distância que permitem atingir um público maior a um custo consideravelmente menor, num mecanismo de crescente massificação da formação de professores.

Nas palavras de Freitas (2002):

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status*

epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (p.17)

Portanto, a distância entre o que dizem os documentos norteadores do curso e a legislação e o que, de fato, ocorre neste curso (e, possivelmente, na maioria dos cursos oferecidos em EaD que mantêm este mesmo modelo) parece ser o principal fator responsável pela precarização desse tipo de formação docente.

Por fim, pode-se perguntar:

- *Não haveria uma incoerência entre o que foi visto neste item e as opiniões dos professores-tutores entrevistados (ver Anexo 5), sobre o desempenho do aluno, o processo de socialização e a interação que há entre eles e entre os alunos e tutores?*

O item 3.3, apresentado a seguir, descreve o perfil dos sujeitos investigados (alunos e tutores), acrescentando novas informações em direção às respostas a essa pergunta e às perguntas norteadoras deste estudo:

- *Quem são e o que pensam sobre o processo de formação, os alunos e professores formadores de curso de formação de professores à distância?*
- *Quais são os espaços de interação e como se dão as relações entre os diferentes agentes – professores formadores (tutores) e alunos-mestres – envolvidos nessa formação?*

4.3. Quem são e o que dizem os sujeitos investigados

4.3.1. Os Alunos

O curso em estudo é composto por uma turma de 23 alunos, sendo destes 21 mulheres e 2 homens. Antes de retratar o perfil destes alunos, se faz necessário diferenciar os dois tipos de alunos existentes no curso: o on-line e o *offline*.

O aluno *offline* é o tipo de aluno que se relaciona com o curso via correio e telefone, isto é, o aluno que não tem acesso ao ambiente virtual. Neste caso,

o professor (*tutor-web*) envia por escrito um resumo do que está ocorrendo na SAV –quais são as idéias debatidas –para que o aluno *off-line* possa fazer as próprias interações. No entanto, os alunos *online*, ou seja, os que têm acesso ao ambiente virtual – SAV, não tomam conhecimento e nem interagem com as idéias enviadas pelos alunos *offline*.

Nota-se que quase a totalidade da turma é classificada como aluno *online*. Tal fato se deve à expansão das tecnologias da informação e comunicação, assunto já versado neste relatório no primeiro capítulo sobre EaD.

Desta forma, os alunos *offline* mantêm contato com outros alunos apenas nos encontros presenciais –no caso uma vez ao mês; seguindo um estudo totalmente solitário, apenas com esporádicas interações via carta com o professor (*tutor-web*).

O perfil destes alunos foi traçado mediante a aplicação de dois questionários. Apesar do número total de alunos matriculados no curso ser 23, apenas 21 responderam aos questionários.

As tabelas de 4 a 9, a seguir, configuram o perfil dos alunos investigados.

A análise dos dados, constantes nestas tabelas, permite algumas considerações sobre o perfil dos professores.

A idade desses profissionais varia entre 21 a 60 anos. Essa variação (06 alunos com idade entre 21 e 30 anos; 08 entre 31 e 40 anos; 05 entre 41 e 50; 01 entre 51 e 60 e 01 sem resposta) revela que a maioria dos alunos é composta de alunos mais maduros. Esse fato corresponde aos últimos dados da ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância), em que 54% das instituições que oferecem curso à distância declararam que a maioria dos matriculados tem mais de 30 anos.

Cursos, desta natureza, parecem ser melhor aproveitados por alunos mais maduros, pois em geral os mais jovens não atingiram o nível de maturidade, comprometimento e responsabilidade que o planejamento de estudos nesta modalidade requer. De fato, é necessária muita disciplina,

conforme pudemos observar na descrição do currículo do curso e da carga horária.

Em decorrência da idade, o estado civil dos alunos também sofre influência, ou seja, a grande maioria (13) são casados, 03 divorciados e apenas 05 são solteiros.

Analisar a quantidade de filhos dos alunos também é importante, neste tipo de modalidade em que a pessoa estuda em casa, ou seja, no mesmo ambiente em que crianças, tendo que conciliar trabalho – família – estudos, num mesmo ambiente. A média é de dois filhos por aluno, sendo que há 2 alunos com 3 filhos.

Quanto à formação, os dados revelam que a maioria (14) faz este curso como primeira graduação e apenas 07 têm este curso como segunda graduação – o que demonstra que esta modalidade de ensino tem sido para estes alunos a porta de entrada para o ensino superior.

Há também uma elevação social, pois a maioria dos alunos são os primeiros na família a cursarem um curso superior, tanto em relação às condições sociais de origem (20 alunos oriundos das classes trabalhadoras e formados em escola pública), quanto no que se refere à escolaridade dos cônjuges.

Em contrapartida e conforme se observa nos dados reunidos na Tabela 8, a maioria (12) já trabalha na área da educação, tendo como formação apenas o ensino médio, excetuando somente 03 alunos que fizeram a Habilitação Específica para o Magistério cursada no âmbito do ensino médio e os 07 que já possuem outra graduação, não necessariamente na área da Educação.

Como já era esperado, em virtude dos resultados de outros trabalhos de pesquisa no que tange à variável sexo, que discutem o processo de feminização do magistério (ver: Bruschini, 1981; Gatti e outros, 1998; Carvalho, 1999), desses 21 professores, a maior parte (19) é constituída de mulheres. Apenas 02 são homens.

É interessante observar também os dados da Tabela 8, que traz a carga horária semanal dedicada ao estudo. Conforme recomendação do curso, o

aluno EaD deveria disponibilizar quatro horas diárias para estudo dos conteúdos e das atividades propostas no curso, no entanto o que ocorre é a dedicação de apenas 1 a 2 horas semanais dedicadas ao estudo.

Em relação às práticas de leitura e escrita, conforme revelam os dados da Tabela 9, há práticas leitoras e escritoras, no entanto muito rudimentares e ligadas às ações cotidianas e livros didáticos ou revistas sobre Educação – revistas estas do tipo “receita de como se fazer” – não há, portanto, leituras de referenciais que possam contribuir de forma significativa para a construção de uma formação crítica, nem produção escrita sobre o trabalho e o estudo.

Tabela 4: Perfil dos alunos – dados pessoais

Cidades de origem		Sexo/idade		Est. Civil		Número filhos		Escol. Cônjuge		Religião	
Interior de SP*	18	M.	02	Solteiro	05	Sem filhos	07	E. Médio	08	Católicos	15
Interior de MG	02	F	19	Casado	13	1 filho	04	E. Superior	02	Espírita	01
Sem resposta	01			Separado/		2 filhos	08	Pós-grad.	02	Evangélicos	03
		21 a 30 anos	06	Divorciado	03	3 filhos	02	Sem resp.	02	Cristã	01
		31 a 40 anos	08					S/ cônjuge	05	S/ resp.	01
		41 a 50 anos	05							Frequência:	
		51 a 60 anos	01							Semanal	14
		Sem resp.	01							Raramente	05
										S/ resp.	02
Total	21	Total	21	Total	21	Total	21	Total	21	Total	21

Obs: Cidades mencionadas: Avaré, Caçapava, Cruzeiro, Guaratinguetá, Itapevi, Jacareí, Mairiporã, S. J. Campos, Santo André, Ribeirão Preto, Taubaté.

**** Obs:** Cidades mencionadas: Baependi e Jesuânia.

Tabela 5: Perfil socioeconômico dos alunos

Moradia		Renda Familiar*		Conforto doméstico		Lazer/ Horas vagas				
						Tipo	Frequen-temente	Ás vezes	Rara-mente	Nunca**
Própria	19	1 a 3 s.m.	05	TV	21	TV	03	-	-	-
						Vídeo	04	-	-	-
Alugada	01	4 a 7 s.m.	03	DVD	21	Museu	03	07	03	08
						Biblioteca	12	07	01	02
Funcional	01	7 a 10 s.m.	04	TV assin.	07	Teatro	07	06	02	06
						Cinema	10	05	01	04
		+ de 10 s.m.	06	Carro	17	Conc./show	06	03	05	06
						Passeios	03	-	-	-
		Sem resposta	03	Emp. dom.	06	Shopping	-	05	-	-
						Restaurante	-	-	-	-
				PC internet	18	Sítio	-	01	-	-
						Casa parentes	-	06	-	-
				Conv. méd.	12	Viagens	-	07	-	-
						Praia	-	-	01	-
				Tít. de clubes	07	Esportes	03	-	-	-
						Caminhada	-	02	-	-
						Bicicleta	-	01	-	-
						Nadar	-	01	-	-
						Leitura	05	-	-	-
						Música	07	-	-	-
						Internet	03	-	-	-
						Igreja	01	-	-	-
Total:	21	Total:	21	Total:	109*	Total:	67*	51*	13*	26*

* **Obs:** Esses totais não se referem a número de respondentes (21), mas à frequência com que cada item foi citado.

** **Obs:** Razões apontadas: Disponibilidade de tempo/Situação financeira não permite/Não gosta / Falta de oportunidade / Comodismo / Não especificou

Tabelas 7: Condições de vida familiar/escolar/social da infância

Escolaridade											
Ensino Fundamental		Ensino Médio		Retenção *1		Outros cursos					
Escola pública	20	Escola pública	20	Não	16	Não cursaram	06				
Escola priv.	01	Escola privada*	01	2ª série	01	Inglês	02				
				8ª série	01	Magistério	03				
				6ª série	01	Não especificou	01				
				1º ano E. Médio	01	Sem resposta	09				
				Não especificado	01						
Total:	21	Total:	21	Total:	21	Total:	21				

Atividades Culturais											
Com a família						Com a escola					
Tipos	Freq.	Raro	Às Vezes	Nunca *2	s/resp.	Tipos	Freq	Raro	Às vezes	Nunca	s/r
Teatros	1	5	3	10	2	Teatros	5	6	3	3	4
Museus	2	1	4	13	1	Museus	3	5	3	7	3
Bibliot.	3	5	3	7	3	Bibliot.	9	2	6	1	3
Cinema	6	5	4	4	2	Cinema	3	7	3	5	3
Concerto/Shows	3	2	2	11	3	Concerto/Shows	1	4	2	9	5
Leitura paradidáticos *3	7	8	6								
Total*4	22	26	22	45	11	Total*4	21	24	17	25	18

***1 Obs:** Os motivos apresentados foram: perseguição da professora, falta de interesse/estudo, necessidade de trabalhar e falta de tempo. Um aluno não especificou a causa da repetência, só a matéria: Matemática.

***2 Obs:** Razões apontadas: a situação financeira não permite/os familiares não tinham o hábito/ pais não permitiam/ falta de tempo/ questão cultural/os locais de recreação e lazer eram restritos/a escola não oferecia.

***3 Obs:** Só foi considerada a opção com a família, por se tratar de paradidáticos. As razões apontadas em relação à baixa frequência foram: só quando a escola solicitava/ não tinha muito acesso/ a escola incentivava e eu gostava/falta de interesse/só antes de dormir/falta de incentivo/excesso de trabalho/havia vasta biblioteca na escola/falta de recursos/a falta de recursos financeiros não permitia.

***3 Obs:** *Estes totais não se referem ao número de respondentes (21), mas ao número ao número de vezes que cada item foi apontado.

Tabela 8: Formação, situação profissional e atividades de lazer

1º Grad.	Outras línguas	Viagens exterior	Cursos	Trabalho***	Internet	Horas de estudo semanais	Lazer	Freq./ Pouco	Nunca *****
Sim 14 Não* 07	Não 17 Inglês 02 s/ resp. 02	Não 16 Lazer 04 S/ resp. 01	Sim** 12 Não*** 08 s/ resp. 01	Sim**** 18 Não 03	Freq. 18 Às vezes 03	1 a 2 h 10 +2 a 3 h 06 +3 e 4 h 03 + 4 a 5 h 01 Variável 01	Teatros 06 Museus 03 Bibliot. 12 Cinema 10 Shows 06	12 13 09 10 09	03 03 - 01 05
Total : 21	Total : 21	Total : 21	Total : 21	Total : 21	Total : 21	Total : 21	Total: 36 *****	53	12

* **Obs:** Outras graduações citadas: Ciências contábeis (01), os demais não citaram a graduação (06)

** **Obs:** 07 cursos foram citados: Programas de desenvolvimento gerencial (01), Informática educacional e alfabetização (01), Libras, Letra e vida (01), Formação de educadores e coordenadores a distância (01), Meio ambiente (01), Seminários (01), além de respostas como: congressos e palestras (01).

*** **Obs:** Razões apontadas: falta de tempo e dinheiro, falta de oportunidade e “*não apareceu nenhum curso de interesse*”.

**** **Obs:** Foram citados os seguintes empregos: berçarista (04), professora primária (07), coordenadora (01), supervisoras da prefeitura (02), músico (01), operário (01), professora de História (01), professora de Educação Física (01). Com as seguintes cargas horárias semanais: mais de 50 h (01), 40 a 50 h (10), 20 a 30 h (05), escala 12x36 h (01) e 8 h (01).

***** **Obs:** Razões apontadas: falta de oportunidade (04), situação financeira (03), falta de tempo (03), não gosta (01), comodismo (01).

***** **Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (21), mas ao número ao número de vezes que cada item foi apontado.

Tabela 9: Práticas de Leitura e Escrita

LEITURA				ESCRITA	
Tipos	Frequência			Tipos	No. Resp.
	Sempre	Às vezes	Nunca		
Livros não –didáticos	08	13	-	Fazer lista de compras	14
Livros didáticos	14	06	01	Fazer diário	02
Revistas “de lazer”	11	08	02	Fazer agenda	17
Revistas ligadas à Educação	16	05	02	Anotar o que pretende falar antes e depois de um telefonema	10
Jornais	06	14	01	Escrever cartas	04
Sem resposta	02	02	02	Escrever bilhetes	15
				Organizar os documentos em pastas classificatórias	16
				Fazer controle do orçamento com caderno de notas	14
				Ter horários fixos para as atividades cotidianas	16
				Planejar a vida em prazo:	24
				- curto (06)	
				- médio (14)	
				- longo (04)	
TOTAL*	57	48	08	TOTAL*	134

* **Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (21), mas ao número ao número de vezes que cada item foi apontado.

Assim, à pergunta “*Quem são os alunos e professores formadores de curso de formação de professores à distância?*” – a resposta apontada pelos dados das Tabelas 4 a 9 seria:

- São mulheres, com mais de 30 anos, católicas, oriundas de cidades do interior do Estado de São Paulo, casadas, com filhos;
- Moram em casa própria, desfrutam de certo conforto doméstico, com redá familiar entre 4 a 10 salários mínimos;
- Avós e pais – trabalhadores não qualificados – e cônjuges têm, respectivamente, escolaridade até o ensino fundamental I, o ensino fundamental II e o ensino médio;
- São, portanto, a primeira geração da família a cursar o ensino superior e a Pedagogia à distância a sua primeira graduação;
- Sempre estudaram em escolas públicas, sem retenções;
- Não dominam outra língua, nem fizeram viagens ao exterior;
- Acessam frequentemente a internet, têm somente 1 a 2 horas semanais para estudar e suas práticas de leitura e escrita restringem-se, respectivamente, a leituras escolares (ligadas ao trabalho ou ao curso) e à produção de listas de compras, bilhetes e anotações rápidas;
- Sua vida cultural e horas de lazer estão ligadas à biblioteca, ao cinema e a ouvir músicas.

Os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos alunos permitiram, ainda, mapear seus posicionamentos a respeito do curso de formação à distância, seu funcionamento e os diferentes agentes que o compõem.

A Tabela 10, a seguir, apresenta a visão dos alunos a respeito do curso à distância e dos elementos que compõem esse curso, referindo-se especificamente aos aspectos que consideram mais importantes para sua formação como professor; que gostam ou não no curso e suas principais dificuldades.

Tabela 10: Visão dos alunos sobre o curso

Elementos mais importantes	Do que mais gostam	Do que menos gostam	Principais dificuldades
Atividades/Portfólio	07 Interações/fórum	10 Sem resposta	06 Falta de apoio/ respaldo (pedagógico, 06
Leituras/Apostilas	05 Leituras/Apostilas	05 Disciplinas da área de exatas	05 correções, respostas às dúvidas,
Interações/fórum	05 Sem resposta	05 Portfólios	02 orientações, tutoria)
Disciplinas/conteúdos	05 Atividades/Portfólio	04 Fóruns	02 Sem resposta
Sem resposta	05 Amizades/ Colegas	03 aulas presenciais	02 Tempo (para estudo e realização
Oficinas	02 Oficinas	02 ausência de apoio pedagógico	02 das atividades práticas/
Autonomia/trabalhar sozinho	01 Liberdade/tempo	01 Lista	02 interações/reflexão/estágio/ e
	Disciplinas	01 0800 -atend. Telefone	01 encontros presenciais)
	Projetos	01 Videoaula	01 Constantes mudanças na rotina
	Habilitaç/Diploma	02 Atividades Práticas	01 do curso/ Alterações frequentes
		Estágios / relatórios	01 e avisadas em cima da hora
	Razões apontadas:	Razões apontadas:	Falta de informação/comunicação
	Oficinas: momentos de	Videoaula: desinteressante e	(sobre estágio, AACC, Núcleo)
	trocas/	cansativa.	Cancelamento de atividades
	Portifólio: requer leitura,	Portfólios: as correções das	na véspera ou na data da entrega
	pesquisa, debate,	respostas são generalizadas (a	-momento em que a atividade já
	sistematização da escrita/	mesma enviada para todos)/ Não	está pronta
	reflexão	acrescentam à formação/ Não	
	Fórum: poder interagir	apóiam à formação/ Demora do	
	com colegas/discutir as	retorno dos professores/ Retorno	
	questões/ler as opiniões	Precário –sem efetiva correção	
	dos colegas/ partilhar	Fórum: falta de interação do	
	conhecimentos e	professor/ precariedade da	
	experiências/ livre	interação dos alunos e tutores/	
	expressão/ ampliação do	muitos colegas escrevem qualquer	
	conhecimento/ amizades/	coisa sem pesquisar ou estudar	
	enriquecimentos	Aulas Presenciais: Falta de	
	fornecidos por alguns	preparo do tutor –local/ falta de	
	tutores	criatividade e habilidade com os	
	Leitura: ampliar o	recursos tecnológicos/ demora	
	conhecimento	entre um encontro e outro	
	Tempo: escolher a melhor	Apoio Pedag.: falta de apoio o	
	oportunidade/ busca e	aluno se sente abandonado no	
	contato com as	processo de ensino –aprendizagem	
	tecnologias/estudar em	Práticas: são muito longas/ nunca	
	casa/modalidade que	há um retorno (correção) dos	
	possibilita a obtenção de	trabalhos feitos / falta de respaldo/	
	um diploma para as	causam transtorno a pessoas que	
	pessoas que não possuem	não têm tempos para desenvolvê-	
	tempo/	las	
	Atividades: prepara para a	Telefone: informações	
	avaliação/alta qualidade/	desencontradas e inexatas/ não	
	Projetos: unem a teoria à	informam nada/ nunca retornam a	
	prática/ Aprender a	ligação	
	pesquisar		
Total:	30*	Total:	26*
Total:	34*	Total:	26*

*Esses totais não se referem a número de respondentes (21), mas à sequência com que cada item foi citado.

Os alunos também se posicionaram a respeito da atuação de seus interlocutores no curso – os tutores web e local – considerando aspectos como: formação, interação com os alunos, apresentação e correção das atividades e

conteúdos. As Tabelas 11 e 12, apresentadas a seguir, reúnem essas informações.

Tabela 11: Visão dos alunos sobre os encontros presenciais*

Como são as relações com o tutor-local?		Elas têm ajudado o aluno no curso?		Em quê?	
Boas	09	Sim	08	Esclarecer dúvidas	06
Sem resposta	06	Às vezes	06	Sem resposta	05
Ótimas	03	Sem resposta	05	Aproxima a relação professor –aluno	04
Ruins	02	Não**	02	Encontrar soluções para os problemas	02
				Nada	02
				Palestras e Oficinas	01
				Favorece a aprendizagem	01
		**Razões apontadas: Dificuldade do tutor –local em desenvolver a atividade proposta pelo professor (tutor – web). Tutor –local sem informações seguras e claras para passar aos alunos.			
Total:	21	Total:	21	Total:	21

* **Obs:** A estrutura do curso prevê, em média, um encontro presencial por mês. Estes momentos ocorrem em dias predefinidos no calendário do curso, aos sábados, nos horários estabelecidos no informativo, geralmente das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30.

Tabela 12: Visão dos alunos sobre as interações no curso com os tutores-web

Como se são as interações com os tutores/web (professores)?		Elas têm ajudado o alunos no curso?		Em que?	
Poucas	06	Não. Nunca respondem	07	Sem resposta	13
Sem reposta	06	ao que é preciso		Nada	04
Raras	05	Às vezes em que ocorrem	06	Esclarecem dúvidas	01
Péssimas	03	são satisfatória		Ajudam no processo de	01
Demoradas	03	Sem reposta	06	construção do conhecimento	
		Sim	02	Resultado final	01
				Modo geral	01
Total:	23*	Total:	21*	Total:	21*

***Obs:** Esses totais não se referem a número de respondentes (21), mas à frequência com que cada item foi citado.

Ao analisar a primeira coluna da Tabela 12, nota-se que a maioria dos alunos respondentes considera que as relações sociais e as interações ocorridas nestes espaços de socialização em relação aos professores (tutores/web) é deficitária. A ausência de posicionamento positivo reflete exatamente a distância que o aluno percebe em seu processo de aprendizagem em relação ao professor ou responsável pelo processo de ensino. Dito de outro modo, mesmo com a existência de espaços de interação,

por meio de ferramentas interativas, o aluno atua praticamente sozinho em quase todo o processo, excetuando-se o outro espaço de socialização – a sala de aula presencial ou o encontro presencial, onde o aluno encontra algumas condições para estabelecer relações sociais.

Isso comprova que não basta a capacidade tecnológica do instrumento. Sem o projeto intencional do método de ensino, colocado no projeto de ensino do aluno, não se conseguirá dar conta da tarefa de ensinar. O mito de que as pessoas aprendem sozinhas é uma ficção literária, como tantas outras que povoam nossas imaginações, de que o Tarzan teria aprendido a ler sozinho, na floresta, por ter achado uma cartilha nos restos do naufrágio do navio de seus pais.

Por isso os professores ou tutores como são chamados nesta modalidade de ensino, têm papel fundamental na construção conjunta do processo de conhecimento autônomo de cada aprendiz. Os softwares adequados são apenas companheiros contínuos deste caminho.

Os dados da Tabela 13, a seguir, focalizam especificamente, as opiniões expressas pelos alunos sobre as relações/interações que conseguem estabelecer com os colegas no interior do curso e fora dele.

Tabela 13: Visão dos alunos em relação às interações com os colegas

Como se dão as interações com os colegas – momentos e formas?		O aluno manteve ou mantém vínculo com algum colega do curso fora da universidade?	
SAV (sala de aula virtual)	16	Sim	09
Aulas presenciais	09	Não**	07
Sem resposta	05	Sem resposta	05
Telefone	03	** Razões apontadas: Distância residencial (05) Falta de Intimidade (01) A modalidade a Distância (01)	
E-mail	02		
Residência	01		
Total:		Total:	21*

*Obs: Esses totais não se referem a número de respondentes (21), mas à frequência com que cada item foi citado.

A partir dos dados apresentados nesta Tabela 13 fica evidente que basicamente dois espaços de socialização são de fato utilizados para as interações – a Sala de aula Virtual e os Encontros Presenciais. Esta restrição do espaço social certamente tem reflexos na qualidade das relações, nos

critérios para as formas de agrupamento e nos mecanismos de sustentação destes agrupamentos.

A Tabela 14, a seguir, explicita esta configuração das relações entre os alunos nesse curso de formação de professores à distância.

Tabela 14: Critérios utilizados pelos alunos em escolhas nas interações

Para Interação na ferramenta Fórum		Para formação de grupos	
Conhecimento no assunto	07	Sem resposta	05
Sem resposta	05	Empatia	04
Proximidade de pensamento	04	Prox. residencial	04
Nenhum	03	Sem Grupo	03
A resposta complementa/reforça a idéia	02	Nenhum	03
Ponto de vista discordante	02	Proximidade. na sala	02
		Ajudar o colega	01
Total:	23*	Total:	22*

***Obs:** Esses totais não se referem a número de respondentes (21), mas à frequência com que cada item foi citado.

Pela tabela na ferramenta fórum, presente no espaço de interações denominado SAV – Sala de Aula Virtual – há uma racionalização dos critérios de escolha para a interação, pois como se trata de trabalhar um conteúdo objetivo e escrito, pelo qual os alunos interagem apenas por mensagens eletrônicas entre si, o grau de conhecimento do aluno no assunto é o que fará com que ele seja ou não escolhido para a interação, enquanto que para a formação de grupos, os critérios são mais subjetivos – como a empatia, por exemplo – pois neste momento o espaço de socialização utilizado pelos alunos é a sala de aula física, no encontro presencial.

Finalmente, os alunos foram solicitados a sugerir mudanças que considerassem necessárias na organização e funcionamento do curso à distância. As respostas dos alunos a essa pergunta específica encontram-se sintetizadas na Tabela 15, a seguir.

Tabela 15: Sugestões dos alunos sobre o que mudariam no curso

Sugestões apresentadas	
Dinamizar as aulas	06
Sem resposta	05
Tutor Local mais preparado e informado	02
Interação maior entre os alunos e os tutores	02
Informações mais claras, consistentes e contínuas no curso	02
Não mudaria	02
Oficinas presenciais com a presença do professor (tutor -web)	01
Horário de tutoria noturno	01
Vídeoaula mais explicativa e não cópia da apostila	01
Os alunos terem mais contato com os tutores	01
Aumento do número de encontros presenciais de 1x por mês para 2x por mês	01
Ter um professor (tutor -web) para cada matéria na aula presencial e não um tutor-local para todas	01
Total:	21

Entre todos os respondentes apenas 02 estão satisfeitos com a estrutura do curso, o restante mudaria em algum aspecto a formatação atual do curso. Como a questão foi aberta, ou seja, os alunos sugeriram livremente as mudanças, sem qualquer direcionamento das respostas, é interessante notar que os alunos respondentes se referem, na maior parte das vezes, a itens que configuram cursos da modalidade presencial.

De acordo com os dados da Tabela 15 fica evidente a necessidade de um melhor aproveitamento das novas tecnologias no processo de ensino em EaD. Para que isso ocorra há a necessidade de se estabelecer uma equipe multidisciplinar de trabalho, de se implantar uma estrutura administrativa própria e direcionada para o perfil do curso, de se entender e se estimular o perfil do estudante desta modalidade, de se introduzir as novas ferramentas de forma consciente e crítica, de se sentir sujeito das mudanças, de se proporcionar de fato a interatividade no ambiente, e de se buscar acordos de colaboração e parcerias com outras instituições e, por fim, de se criar um núcleo de fomento específico para os estudos sobre EaD na formação de professores.

Explicita-se também na fala dos sujeitos investigados a necessidade efetiva da interação, de esclarecimentos precisos e detalhados sobre o

funcionamento do curso, para que os alunos não tenham a impressão de estarem dando um salto no escuro –como parece, garantindo nos meios tecnológicos a possibilidade de interação esperada ao definir os moldes de atendimento ao aluno, os processos avaliativos, o material didático que deverá ser auto-explicativo diferenciando-se daqueles elaborados para um curso presencial.

4.3.2. Os professores (tutores-web)

Afinal, quem ensina na EaD?

Keegan (1983:p.13) responde esta questão: *“Em EaD quem ensina é uma instituição, não professores”*. Partindo desse pressuposto e, especialmente neste modelo de EaD, a instituição é composta por tutores web/local, pelas tecnologias da comunicação e informação (ferramentas de aprendizagem) e pelo material impresso –a apostila de conteúdo. Desta forma, a definição do papel, das funções e das tarefas docentes em EaD terá de ser necessariamente diferente daquelas do ensino convencional.

Além do número de alunos – que pode chegar a 5000 numa única aula transmitida para várias cidades – há os diversos discursos imperantes nas etapas do ensino. No ensino convencional, estas etapas são todas elaboradas pelo mesmo professor, enquanto que na modalidade à distância, um professor elabora o conteúdo (professor “conteudista”), depois outro sistematiza a aula, outro apresenta, outro responde às dúvidas e por fim um outro, ainda, avalia o desempenho dos alunos.

Essa fragmentação da atividade docente, também ocorria na linha de montagem, que funcionava no início do século XX para produzir automóveis, por isso a divisão de tarefas ocorridas neste curso caracteriza, nitidamente, o modelo fordista, que não poderia ter sido modelar para os processos formativos do conhecimento. O trabalho do grupo de professores, neste modelo de EaD, ocorre de forma isolada, sem qualquer possibilidade de se dar contribuições ao aprendizado coletivo.

O conhecimento se dá por divisões sintetizadoras e de captação da visão do todo. Sem essas sínteses periódicas, não há saltos cognitivos qualitativos. Assim como já atesta a teoria da gestalt.

Portanto, para que haja aprendizagem, o trabalho docente deverá ser em grupo, principalmente nos meios virtuais em ambientes colaborativos, onde não vistos como cadeias produtivas. Ao contrário, há sim, sínteses colaborativas em que a omissão ou o não cumprimento de sua posição evidencia a qualidade do grupo.

Os professores-tutores analisados neste trabalho são os professores que atendem aos alunos apenas na sala de aula virtual e ao telefone. Não há contato presencial, entre tutor-web e alunos, mesmo na aula inaugural da disciplinas – que é feita presencialmente, há um CD com a gravação deste professor, que parece “decorar” na íntegra, a ementa da disciplina presente na apostila.

O tutor-*web* ou professor, como é chamado neste curso, deveria possuir, segundo o projeto pedagógico do curso, dois papéis fundamentais:

- Organizar os ventos de aprendizagem referentes ao conteúdo das disciplinas
- Acompanhar a turma, quanto ao desempenho, possíveis dificuldades de aprendizagem, aplicando estratégias que possibilitem a construção de conhecimentos de forma colaborativa.

4.3.3 Os monitores (tutores-locais)

Por se tratar de uma área nova e em expansão, não se delimitou exatamente um nome fixo para o “facilitador de aprendizagem” como é conhecido nesta modalidade, esse profissional. Cada instituição o denomina de uma maneira diferente.

No caso do centro universitário em estudo, há variações para se diferenciar o professor da SAV e o professor do encontro presencial. O professor da SAV é denominado tutor/web ou professor, enquanto que o professor do encontro presencial é denominado tutor/local ou monitor.

Há consideráveis diferenças entre estes dois profissionais em todos os aspectos: salário, formação, carga horária, atribuições, etc.

Este item focaliza o tutor-local ou “monitor”, os critérios para sua seleção utilizados especificamente pela instituição alvo deste estudo e não por todas que oferecem esta modalidade.

A contratação deste profissional se dá por meio de processo de seleção, conforme Anexo 8 – Edital de contratação (tutor local). Em relação à formação, exige-se no mínimo uma graduação, de preferência, no curso em que irá atuar. A faixa salarial deste profissional gira em torno de 1 salário mínimo e meio, sem qualquer benefício trabalhista, conforme consta no edital, para trinta horas de trabalho mensais, no pólo de atuação.

Nestas 30 horas, o tutor-local oferece tutoria presencial para os alunos que queiram comparecer ao pólo para sanar eventuais dúvidas ou entregar documentos e tutoria *online* pela SAV.

O tutor-local é responsável por receber todas as atividades práticas (estágio, núcleo, AACC) e, no dia do encontro presencial, é ele quem aplica as avaliações e passa as atividades das oficinas preparadas pelo tutor-web.

Portanto, o papel do tutor-local seria o de informar e mediar a interação do aluno com a instituição, sendo um porta-voz desta e do tutor-web, acompanhando o desenrolar das atividades propostas na SAV e nos encontros presenciais.

Os dados resultantes das entrevistas realizadas com o tutor-web e com o tutor local apresentados nos Quadros 07 a 15, a seguir, trazem o perfil desses profissionais e também delineiam sua visão sobre o curso de Pedagogia à distância, o processo de formação promovido, os alunos em formação e a importância de momentos presenciais para a formação de professores, presentes nas falas destes tutores do curso.

Quadro 7: Perfil dos tutores entrevistados

Tutores	Idade sexo	Est. Civil Nº filhos	Local em que: - nasceu - viveu	moradia	Renda familiar	Nº de pessoas na família
Tutor-web (professor)	31 Masc.	Casado S/ filhos	- São Paulo - Ribeirão Preto	alugada	Mais de 8	2
Tutor local (monitor)	38 Fem.	Solteira S/ filhos	- Ubitatã (Paraná) - S. J. dos Campos	própria	De 5 a 8 sal. Mínimos	5

Quadro 8: Formação escolar dos tutores entrevistados

Tutores	Ens. Fund. I	Ens. Fund. II	Ens. Médio	Ens. Superior	Outros cursos
Tutor-web (professor)	Particular, regular	Particular, regular	Particular, normal, regular	Universidade Pública, Licenciatura Plena e Bacharelado em História – 1998/2001	- Mestrado (História e Cultura Social) - Gastronomia (em curso)
Tutor local (monitor)	Esc. Estadual, Zona Rural	Esc. Estadual, Zona Urbana. Interrupções. Esc. Periferia.	Ensino Médio comum. Esc. Estadual. Mudanças de escola. Esc. Periferia. Supletivo (2º e 3º anos)	Pedagogia, particular. Licenciatura plena – 1991/1995	- alfabetização (complemento) Lato-sensu - Ed. Infantil - Adm. Hospitalar.

Quadro 9: Experiência profissional dos tutores entrevistados

Tutores	Experiência anterior		Situação atual
	Magistério	Outras exp.	
Tutor-web (professor)	Ensino Fund. - Ciclo I: não tem - Ciclo II: 2 anos E. Médio: 2 anos Supletivo: não tem Grad. Hist*: 6 anos Grad. Ped*: 3 anos Grad. Adm*: 1 ano EaD: 5 anos	Teia do saber (capacitação de professores)	Professor-autor de material didático, - elaboração de aulas principais, - apresentador de disciplinas em vídeo e áudio e professor. Contratado como horista, jornada completa
Tutor local (monitor)	Ensino Fund. - Ciclo I: 3 anos - Ciclo II: 2 anos E. Médio/EJA: 2 anos Supletivo: não tem EaD: 3 anos	- Fábrica (eletrônicos) - Babá (creches) - Hospital (auxiliar)	- Profa. Eventual (rede municipal) - Tutora local (EaD) - Profa. EJA/Ens. Médio (rede municipal)

* Modalidade presencial

Quadro 10: Visão dos tutores entrevistados sobre as diferenças e as semelhanças entre EaD e cursos presenciais

Tutores	Experiência em cursos presenciais	Diferenças apresentadas	Semelhanças apontadas
Tutor-web (professor)	10 anos	“só fazem sentido se referentes à instituição”	Faculdades com bons cursos presenciais fazem bons cursos em EaD e o contrário também é real.
Tutor local (monitor)	Não	A distância exige mais do aluno (o professor não está presente para explicar todo o conteúdo). O entendimento depende da leitura etc.	O conteúdo é igual

Quadro 11: Visão dos tutores entrevistados sobre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia à Distância.

Tutores	Conhecimento do projeto	Descrição do currículo do curso
Tutor-web (professor)	Ocorreu em um Congresso internacional. Acha bastante audacioso, mas falta didática.	- normal do curso de Pedagogia presencial, - oferece disciplinas para trabalhar com Ed. Infantil, Ed. Fundamental, parte de gestão etc.
Tutor local (monitor)	6 meses antes, pois se prepara para apresentar o material em aula.	É diferente do de 2004 pois: - é mais adequado À realidade do aluno, de acordo com o que foi percebido após a primeira turma. - houve mudanças de diretrizes, pelo MEC.

Quadro 12: Visão dos tutores entrevistados sobre o curso de Pedagogia à Distância.

Tutores	Descrição do curso	Aspectos positivos	Aspectos que precisam melhorar
Tutor-web (professor)	- Dá certo quando sua vocação permite abranger alunos de lugares em que as viagens são contadas em dias	- bom balanceamento de aulas presenciais por módulo, - boa medida na distribuição de notas por avaliações locais por tutores e nacionais. - fazem passar em concursos, - alunos estão fazendo mestrado, doutorado e dirigindo ONGs	- A concorrência de preço (baixos) pode baixar a qualidade.
Tutor local (monitor)	Só é EaD por causa da sala virtual porque os tutores podem fazer uma aproximação	- fazem com que alguns alunos passem em boas posições em concursos	- a sala virtual deve ser mais aconchegante e não distante (aumentar e melhorar a aproximação dos alunos)

Quadro 13: Visão dos tutores entrevistados sobre os alunos que se mantêm frequentando o curso

Tutores	Descrição	Desempenho	Causas do sucesso na formação	O que facilita/dificulta a formação
Tutor-web (professor)	Absolutamente heterogêneos	Via de regra, academicamente melhores que os alunos presenciais	Exame nacional	- o que facilita é que o aluno vem com mais experiência de vida e torna-se autodidata. O que prejudica é o preconceito das escolas e municípios com sua formação
Tutor local (monitor)	- a maioria já tem uma faculdade, - vêm porque gostam -vêm porque precisam de um complemento na formação - esforçados, comprometidos	A maioria é excelente (escreve bem, pesquisam, estudam, têm opinião própria). Há nítido interesse da turma.	A necessidade do aluno.	O apoio ao aluno facilita. O que dificulta é o próprio aluno.

Quadro 14: Visão dos tutores entrevistados sobre os momentos de interação

Interações	Tutor web (professor)	Tutor local (monitor)
Aluno-professor	Os canais estão sempre abertos. Converso muito com eles.	Quando precisam, seja nos encontros presenciais, via email, orkut ou telefone, eu dou apoio.
Aluno-aluno	Não há tantos momentos extra-classe, prejudicando os laços.	Há alunos distantes. Os grupos nos encontros presenciais têm facilitado a interação.
Professor-professor	Vivemos em uma eterna sala dos professores.	Melhorou com a teleconferência.
Professor-tutor	Não distingo professor de tutor. É tudo professor.	Melhorou com a teleconferência.
Tutor-tutor	Sem comentários.	Ficou abalada quando apareceu a figura do tutor local, mas a relação amadureceu e melhorou bastante.
Coordenador-tutor	Sem comentários.	Não tem dificuldade. Ao contrário: se ajudam
Coordenador-professor	Mais próxima, para o bem e para o mal.	Melhorou com a teleconferência.
Coordenador-alunos	Coordenadores são gerentes da qualidade dos professores, o que é bom.	Há várias maneiras de se comunicar com ele, que também está mais presente.

Quadro 15: Visão dos tutores entrevistados sobre o ensino superior à distância no Brasil.

Tutores	Ensino superior à distância no Brasil
Tutor-web (professor)	Abre a possibilidade de Ensino Superior para profissionais braçais (empregados domésticos, motoristas, cortadores de cana) Alcança pessoas muito diferentes (faixa etária, classe social e nível de instrução) com uma mesma dificuldade: acesso à educação. É a minha ferramenta de luta.
Tutor local (monitor)	É a solução para quem trabalha e não tem tempo, pois aproveita o tempo livre para estudar e não para se deslocar. O ensino à distância veio para ficar.

Os dados dos Quadros 7 a 15 permitem considerar que se redefine o papel do professor, porque ao vestir a nomenclatura de mediador e de tutor, o professor abre mão não só de sua identidade profissional, como também do que se esperava socialmente dela: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender, concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem.

A proletarianização e a desvalorização do profissional docente e o seu rebaixamento de categoria é evidente ao observarmos os critérios de seleção, constante no edital anexo e nas condições de trabalho oferecidas a estes professores, conforme bem apresentam os dados dos Quadros 8 a 12: jornada excessiva de trabalho, excesso de turmas e alunos, que se agravam nesta modalidade de formação, que permite a um só professor ter milhares de alunos e por fim, salário diminuído e que não permite o mínimo de dignidade ao profissional.

Portanto, pode-se dizer que não há de fato o processo de ensino-aprendizagem neste curso ou em cursos que empregam este modelo de EaD, pois para que isso ocorra seria necessário que os tutores organizassem as situações de aprendizagem, criando condições que favorecessem a compreensão da complexidade do universo educacional e da tarefa docente dentro dele, do contexto social, do grupo a que pertence e da própria identidade.

Isso diz respeito a levantar ou incentivar a identificação de temas ou problemas de investigação, levar os alunos a desconstruírem as imagens que possuem sobre a profissão para reconstruí-las à luz dos novos conhecimentos teóricos a serem oferecidos pelo curso, discutir sua importância, possibilitar a articulação entre diferentes pontos de vista, reconhecer distintos caminhos a seguir na busca de sua compreensão ou solução, negociar redefinições, incentivar a busca de distintas fontes de informações ou fornecer informações relevantes, favorecer a elaboração de conteúdos e formalização/sistematização de conceitos que propiciem a interaprendizagem e a aprendizagem significativa.

Em EaD, isso significa que estes tutores deveriam criar ambientes reais de aprendizagem, com a presença das Tecnologias da Informação, numa perspectiva que propicie a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações e reflexões que questionem, constantemente, as interações dos alunos no ambiente, submetendo-as a uma avaliação contínua. Infelizmente não é isso que ocorre, conforme nos mostram os dados coletados, nesta pesquisa por meio da observação e dos depoimentos dos professores durante as entrevistas.

Por fim, lembrando as palavras de SILVA (2000, p. 183):

“(...) cabe ao professor, cuidar da materialidade da ação na base da provocação e da disponibilização da participação livre e plural, do diálogo que gera a co-criação, e da articulação de múltiplas informações e conexões”.

No entanto, o que vemos são ideias coladas ao senso comum, sem relação com o contexto do curso e dos alunos que o frequentam.

Para que haja de fato uma boa atuação do professor (sem deixar de sê-lo e sem ganhar apelidos (tutor, moderador) para isso) como se espera – mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática, e da aprendizagem individual e grupal dos alunos – é necessário que se repensem as condições sociais de origem, de formação e de trabalho deste profissional.

Fica evidente a necessidade de formação continuada da equipe e da criação dos espaços e tempos, no ambiente profissional, para “o trabalho de pensar o trabalho” a que se refere Garcia (1999), além do aumento das oportunidades e condições de efetivação das relações entre o tutor-local com tutor-*web*.

A falta de orientação dos alunos em relação às características metodológicas do curso, a inadequação da SAV, a grande ênfase às ferramentas de comunicação assíncrona – que não possibilitam interação/interatividade em detrimento das formas de comunicação síncrona – que possibilitam a construção de ambientes colaborativos de aprendizagem constituem entraves a serem superados.

A possibilidade de se formar professores em ambientes virtuais de aprendizagem se apresenta, pois, como uma possibilidade importante, mas fica evidenciado, neste modelo de EaD empregado, o caráter introdutório e semiformativo do curso, que não supera as limitações da modalidade de formação presencial, nem se constitui em solução para a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revendo a pesquisa

A realização de um trabalho de pesquisa nos permite o desenvolvimento de um olhar crítico, questionador, reflexivo e nos conduz à descoberta de novos caminhos, novas pistas e possíveis respostas a nossas dúvidas e inquietações.

Este estudo não foi diferente. Seu desenvolvimento foi marcado por fases que configuraram etapas fundamentais para a concretização do trabalho. Tais fases podem ser resumidamente, assim descritas:

- Fase do questionamento e relevância do estudo;
- Fase do delineamento de realização da pesquisa; e
- Fase do agrupamento e análise dos dados coletados.

Em relação à primeira fase – do questionamento e relevância do estudo – é importante ressaltar que a preocupação com o tema – “formação inicial de professores na modalidade a distância” – partiu de leituras e reflexões realizadas na graduação e no exercício da profissão que acabaram por apontar a pertinência de um aprofundamento maior de estudos e pesquisas, não só em relação à formação inicial dos professores em EaD, como também em relação aos espaços de interação presentes no cyber-espço.

O desenvolvimento de tal temática de estudo ganhou ainda maior relevância, após um balanço de diferentes reflexões e contribuições de estudiosos na área de EaD, Formação de Professores, Socialização, e identidade profissional docente, entre outros, que permitiram identificar a lacuna na bibliografia disponível sobre os espaços de interação no curso de formação de professores na modalidade a distância – lacuna esta, devida à dificuldade de acesso ao espaço virtual, restrito apenas aos envolvidos – alunos e tutores – sendo que, conforme consta da definição de ambiente virtual

propriamente dito e expresso no Capítulo 1 deste trabalho, os ambientes virtuais não se restringem ou se limitam a uma determinada turma, mas a todos que se interessem por ele – o que confirma o fato de esta pesquisa somente realizar-se, por ter sido a pesquisadora uma das alunas do curso.

Assim, este trabalho tem a expectativa de ajudar a amenizar esta lacuna e a restrição de acesso dos pesquisadores a cursos desta natureza.

Ao nosso entender, neste estudo, trilhamos um caminho bem concreto, no que diz respeito a um curso de formação de professores à distância. Partimos da ideia de que é necessário uma interação humana e tecnológica para que um curso à distância possa funcionar como um ambiente de aprendizagem.

Quanto à segunda fase – a do delineamento e realização da pesquisa – várias foram as questões que nortearam o estudo e que direcionaram o trabalho ao universo de uma pesquisa de natureza qualitativa/quantitativa, de carácter exploratório – descritivo dessa modalidade de formação de professores.

É importante acrescentar, ainda, que esse tipo de opção metodológica possibilitou a compreensão de diferentes aspectos do processo de formação inicial de professores à distância em estudo, gerando análises e questionamentos sobre a temática, bem como permitiu que esse mesmo processo fosse descrito por meio dos depoimentos dos 2 tutores entrevistados, das repostas dos 21 alunos aos questionários e das observações realizadas (SAV, encontros presenciais, materiais didáticos e documentos do curso).

Na fase do agrupamento e análise de dados, os resultados obtidos permitiram o delineamento de um quadro geral caracterizador dos diferentes “olhares” que os sujeitos da pesquisa (alunos e tutores) possuíam à respeito do curso de formação e de seus espaços de interação.

Tais olhares, embora representassem perspectivas diferenciadas sobre o mesmo processo, como por exemplo: a impressão dos tutores – Quadro 14 – em relação aos momentos de interação do curso e dos alunos – Tabelas 10 a 15, parecem convergir e divergir em torno de alguns aspectos básicos que retomamos a seguir.

Vale ressaltar, neste momento, que pela própria natureza do estudo realizado – pesquisa empírica/descritiva – as considerações finais aqui apresentadas incluem não só uma retomada dos principais aspectos para os quais convergiam ou divergiam os olhares dos sujeitos investigados, mas também a apresentação de algumas constatações e questões em aberto discutidas ao longo do estudo.

Aspectos considerados positivos:

- Ensino do uso das tecnologias da informação e da Comunicação:

Por se tratar de um curso a distância feito praticamente no computador pelos alunos on-line, a modalidade possibilita o contato com as ferramentas presentes na SaV, o que favorece os sujeitos, na medida em que entram em contato com estas novas tecnologias. Certamente, os professores formados nesta modalidade possuirão uma maior facilidade para entrar em contato com as TICs e os alunos em sala de aula egressos desta sociedade da tecnológica.

- O baixo custo do curso possibilita o acesso de pessoas com menores condições financeiras:

Este aspecto não é o único que mantém o aluno no curso, mas de acordo com a análise dos perfis socioeconômicos dos alunos, oriundos em sua maioria das classes populares – Tabela 5 – esse fator é um diferencial que possibilita e faz diferença para que este aluno entre e permaneça no curso.

- Possibilita o resgate da autoestima, ingresso ou ascensão na carreira dos alunos:

A obtenção de um diploma de curso superior permitiu aos alunos evoluírem economicamente e socialmente. A grande maioria dos sujeitos

entrevistados –inclusive o tutores –local/web, acharam na EaD uma possibilidade de ascensão na carreira seja como professor/ coordenador da escola básica, seja na educação superior. Há ainda aqueles que encontraram nesta graduação a possibilidade de ascensão social e o ingresso na profissão docente.

- Encontros presenciais intermediários: possibilidades de troca e aproximação para a interação.

Os encontros presenciais intermediários possibilitavam uma aproximação maior entre os sujeitos aluno-aluno e aluno-tutor/local do que o ambiente virtual, conforme mostrou bem os dados organizados na tabela 11. Nos encontros presenciais intermediários - ao todo 6 nos três anos de curso, os alunos que já atuavam na área traziam suas contribuições a fim de trocar experiências com os alunos que ainda não ingressaram na carreira. Infelizmente, esse momento primordial para o processo de formação de professores, foi raro.

- A palavra retomada: todos inevitavelmente participam.

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem se tornar oportunidades de superação da falta de voz dos alunos tímidos ou dos que se autocensuram. Também pode ser o momento em que os alunos que não conseguiram perguntar durante as aulas o façam depois. Podem se tornar o tempo necessário à formulação de questões que nos aparecem independente de estarmos no momento da aula. No entanto, caberá ao professor responder, debater, discutir, com muito mais frequência e com muito mais profundidade. A aula do professor não mais se restringe aos 50 minutos na presença de 40 alunos, mas se estenderá, às vezes, por toda semana nos fóruns e nas listas de discussões.

O envolvimento de todos os participantes, num pensar coletivo, a colaboração entre eles e a cooperação nos grupos, a busca de ajuda e apoios

para avançar podem gerar a aprendizagem e a construção gradativa da autonomia, consolidada pela prática pedagógica.

- A possibilidade de arquivamento de registros

A ferramenta utilizada no curso permite que cada aluno deixe o rastro de seu percurso de conhecimento, de fundamental importância para que o professor conheça a forma particular de cada aluno no processo de construção do conhecimento. O que se escreveu em um determinado dia fica guardado e sua evolução pode ser notada. Esse notar da evolução pode ser discutido com a turma, compartilhado com o grupo e trabalhado pelo professor. Esse registro, em aulas convencionais, é volátil, apagado logo ao fim da aula, sendo a recuperação dos dados pedagógicos retomada, a duras penas, recorrendo-se à memória e a anotações resumidas do que foi discutido.

- Planejamento e organização da aula

Nesta modalidade, há total clareza e prévia organização da aula e o controle que se tem do aluno é muito maior do que geralmente ocorre na modalidade presencial. Essa forma de organização do trabalho de aula pode ser bastante positiva e contribuir favoravelmente para o processo de ensino – aprendizagem em qualquer modalidade.

- Resgate da leitura e da escrita com meios de comunicação

Numa sociedade em que pouco se escreve e se lê, a modalidade EaD calcada na leitura e na escrita, como na maioria dos modelos utilizados em EaD, pode ser uma ferramenta a mais a exigir que todos escrevam e interajam. Cabe, portanto, avaliar como isso está sendo feito nos cursos e se tais

habilidades têm sido priorizadas também no processo de construção da aprendizagem.

- Processo de construção coletiva de aprendizagem na EaD –semi-presencial

É possível garantir uma formação de qualidade num curso à distância semi –presencial, desde que se privilegie as ferramentas síncronas de comunicação, usando mídias integradas numa proposta pedagógica que defenda o ensino-aprendizagem, como processo de construção coletiva.

- A possibilidade de mudança paradigmática em Educação à Distância

Esta mudança é o fio condutor da ruptura como o modo conservador/dominante de pensar e realizar EaD. Se não mudar o paradigma que sustenta e orienta uma proposta de formação, as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes, mesmo com a adoção de sofisticadas tecnologias digitais.

-Protagonismo de todos os sujeitos envolvidos

A EaD pode privilegiar momentos de interação qualitativos, possibilitando o protagonismo dos sujeitos envolvidos por meio da ênfase no trabalho coletivo, tanto na gestão colegiada, quanto na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, por meio da valorização do saber da experiência e da teoria e por meio da adoção de metodologias plurais, priorizando a utilização da Internet como recurso didático-pedagógico.

Neste contexto, professores e alunos aprendizes podem atuar como sujeitos ativos em um processo de ensino-aprendizagem individual e coletivo. A interatividade e a versatilidade tecnológica do ambiente virtual podem favorecer

um processo dialético de construção conjunta de novos conhecimentos, desde que seja organizada com essa intencionalidade.

No entanto, cabe neste momento, lembrar os alertas de Garcia (1999) ressaltando que a formação não é necessariamente autônoma, mas se dá por meio da inter-formação (ação educativa que ocorre entre os futuros professores e entre os professores em fase de atualização de conhecimentos, em contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

- Linguagem Emocional nos cursos em EaD

Nos cursos de formação de educadores em ambientes telemáticos, a linguagem emocional dos fóruns e *chats* de discussão pode ser considerada um diferencial significativo para a aprendizagem, por criar um espaço operacional mais favorável às inter-relações, à mediação pedagógica e ao desenvolvimento dos processos reflexivos, auxiliando a construção do conhecimento. No entanto, esse caráter emocional e de informalidade da linguagem requer regras acordadas entre todos os envolvidos, em especial num curso que forma professores.

- Superação da distância geográfica

A distância geográfica perde o sentido perante os impactos da distância comunicacional que se revela na relação professor-aluno-conhecimento-metodologia: quanto menos interativa for a mídia – como neste curso em estudo – mais estratégias de fomento ao diálogo e à interação devem ser implementadas, tornando-se imprescindível o trabalho coletivo de uma equipe multidisciplinar na elaboração de material didático para a EaD.

Por fim, estes aspectos positivos da EaD aqui analisados, ainda que pontuais, são importantes para mostrar indícios de uma melhor forma de aproveitar o potencial da Internet e das novas tecnologias para melhorar as possibilidades e os resultados da educação presencial, e não para se criar uma nova modalidade, antes de se estabilizar a já existente.

Aspectos considerados negativos:

- Escassez de estudos na área de formação de professores em EaD

Os dados coletados neste trabalho sugerem que ainda são poucos os estudos sobre formação de professores à distância, sobretudo quando se consideram os fatores relativos ao processo de socialização profissional dos professores e às situações de interação/interatividade necessárias para a construção dos saberes docentes.

- Fragilidade de formação dos alunos e dos tutores

Os dados coletados por meio dos questionários, das entrevistas e da observação sugerem a precariedade de formação oferecida para os alunos do curso e fragilidade da formação dos tutores, principalmente do tutor-local que mantém o maior contato com os futuros professores.

- Caráter semiformativo e introdutório do curso

Os dados sugerem também o caráter semiformativo e introdutório do curso, o que leva a pensar que os cursos à distancia não substituem as outras modalidades de formação e, portanto, não parecem constituir-se, a não ser sob condições especiais, em solução para a formação de professores.

- Ferramentas de comunicação falaciosas e incompletas

As ferramentas de comunicação utilizadas no curso, especialmente as assíncronas, são incompletas, tendo em vista as necessidades pedagógicas, em especial a interação e a interatividade – nulas nesse curso.

- Dificuldades inerentes às redes telemáticas de ensino

Os dados apontam para a dificuldade de estudantes e professores em selecionar informações relevantes para cada domínio de estudo, devido à imensa quantidade de informações disponíveis na WEB. Apontam também para a dificuldade de comunicação em comunidades virtuais, dada a possibilidade de esses grupos congregarem um grande número de participantes; além da dificuldade de monitoramento personalizado do desempenho individual de cada estudante em um sistema desta natureza.

- Ausência de computador de uso pessoal e de acesso à internet

A pesquisa mostra que ainda não ocorreu o acesso ao computador e à internet na mesma proporção em que ocorreu a criação de cursos desta natureza. O resultado deste descompasso é uma grande evasão e muitas dificuldades encontradas por alunos e tutores que permanecem no curso. A falta de computador de uso pessoal e o acesso à rede são os grandes limitadores para a efetiva aplicação destes cursos, pois a finalidade é dispor de ponto de acesso, dentro das condições e características da vida do usuário para que haja de fato a interação e a interatividade – imprescindíveis no processo de formação de professores.

- Descompasso entre políticas de formação docente e as políticas de implementação da EaD

Ao se analisar nesta pesquisa o que dizem as políticas de implementação de EaD e de formação docente e o que ocorre na prática, o que se constata é a ausência de integração e articulação destas políticas. As propostas não são cumpridas em sua totalidade, a realidade é bem diferente das propostas registradas, seja por razões orçamentárias, seja pela descontinuidade das políticas públicas.

- Ensino eletrônico e a virtualização do ensino presencial

O modelo de EaD empregado no curso em estudo está centrado no ensino eletrônico, em que não há uma preocupação com uma pedagogia eletrônica de ensino, mas apenas com a virtualização do ensino presencial – baseado num modelo fordista de educação, enfraquecendo, assim, a dimensão social e política da formação docente.

- A falta de tempo dos professores tutores e dos alunos em formação

Os dados sugerem que a falta de tempo dos professores tutores e dos alunos e as constantes mudanças pelas quais passa o curso, interferem negativa e diretamente na permanência e na participação dos professores e dos alunos no curso.

- Ausência de interação e interatividade

A tecnologia não propiciou maior interação desses alunos e tutores e a sua utilização não favoreceu a interatividade e a construção de ambientes

colaborativos de aprendizagem. O funcionamento deste curso ocorre à revelia das condições exigidas pela EaD e, muitas vezes, funciona nos moldes da educação presencial, só que sem a devida interação professor/aluno.

Principalmente no que tange ao trabalho colaborativo e à criação do senso de comunidade podem ser ressaltadas as incongruências entre as mensagens postadas na área pública e as mensagens enviadas ao e-mail pessoal. Tal fato comprova a importância do papel do tutor e a necessidade do ambiente utilizado propiciar condições, através de sua interface, que possam vir a suprir, ou reduzir, a ausência da relação face a face entre os sujeitos do curso.

Os dados apontam ainda para a ausência de momentos de interação/interatividade no ambiente virtual e para o fato de que, mesmo no ambiente presencial, as interações proporcionadas foram precárias, principalmente pela falta de retornos do professor ao aluno.

A visão dos sujeitos sobre o curso revela a mesma relação presencial/virtual, mas como uma reivindicação dos alunos em relação à presença física do tutor no processo de aprendizagem, pois segundo os sujeitos entrevistados, a relação presencial dá maior segurança no que tange à troca de informações e resoluções de problemas teórico-práticos, além de propiciar a constituição de um grupo cooperativo/colaborativo, que interage, dialoga, troca informações e experiências e enfim, produz conhecimento.

-Autenticidade dos trabalhos produzidos pelos alunos

Apenas a tecnologia da educação à distancia não assegura a autenticidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, cabendo ao professor/tutor rever sua sistemática de avaliação. Tal fato se comprova pela disparidade de desempenho dos alunos nas atividades postadas e na avaliações presenciais. O que ocorre é um desempenho razoável nas atividades feitas em casa e um péssimo desempenho nas avaliações feitas

presencialmente, que só não gera reprovação em massa, porque o peso desta prova presencial (ver Anexo 10) possui peso inferior aos das atividades.

- Desconsideração da complexidade da docência

Os conteúdos e a estrutura do curso se restringem a uma aprendizagem individual, com exíguos momentos de reflexão e crítica com os alunos e tutores. As condições proporcionadas pelo centro de formação e pelas políticas públicas de implementação da EaD não levam em consideração que as aprendizagens da docência não acontecem no vazio, são situadas em tempos e espaços que retratam a complexidade da docência.

Segundo Marin (2005) os cursos de formação inicial têm, sistematicamente, desconsiderado a experiência e os conhecimentos sociais já trazidos pelos alunos. Para a autora, trata-se de rejeitar o paradigma linear e adotar um paradigma histórico e social. Desta forma, os cursos deveriam ter a função de desconstruir as imagens que os alunos trazem da profissão, submetendo-as à análise crítica, num processo de reconstrução cientificamente informado e não reproduzi-las de forma acrítica como ocorre neste curso.

Nunes (2002) também contribui para compreensão desse aspecto da formação docente, ao considerar que os cursos de formação inicial deveriam dedicar maior atenção à complexidade do processo de tornar-se professor, dentro de uma organização onde se vivem processos cognitivos de distinta espécie e intensidade.

- Alta taxa de evasão: de 123 ingressantes para 23 sujeitos concluintes

As principais razões apontadas para essa evasão foram: o ambiente virtual considerado pouco amigável; a inadequação do material didático; a pouca familiaridade dos alunos no uso das ferramentas disponíveis – calcadas na leitura e na escrita – ponto frágil trazido pelos alunos; e, por fim, o problema

econômico: pouco alunos possuíam computadores pessoais e acesso à internet, o que levava a maioria a fazer os trabalhos em *Lan-houses*, aumentando consideravelmente o custo do curso.

- A precariedade da socialização com o conseqüente enfraquecimento a formação docente

Segundo Waller (1961), os professores aprendem a ensinar com o ensino, mas o discernimento social que adquirem com a experiência é, na verdade, um conhecimento ainda rude, imperfeito, fragmentário. Por esta razão há a necessidade da interação entre estes saberes e a teoria para que haja a reconstrução crítica destes saberes que requerem seleção, classificação, além do refinamento e compreensão crítica da experiência.

Desta forma, qualquer mudança nos métodos de ensino deve ser baseada não somente em reformas curriculares e melhoria das técnicas de ensino, mas também sobre a compreensão das interações sociais em sala de aula.

Para Tardif (2002), igualmente, os saberes docentes são produzidos pela socialização, isto é, pelo processo de imersão dos indivíduos nos diversos contextos de construção, em interação com os outros, de sua identidade profissional. Desta forma, fica prejudicada a formação que não possibilita a devida socialização entre os agentes: alunos e professores.

Nunes (2002) também se dedica a temática da socialização e reforça a importância desta no processo de formação de professores a partir da teoria da tríplice aprendizagem. Em relação à formação à distância, os dados sugerem que no curso analisado essa “tríplice aprendizagem” não ocorre em nenhum momento, pois não há a possibilidade de observação de modelos, não há a aprendizagem dialógica ou de uma cultura de colaboração e a própria aprendizagem baseada no ensaio/erro e no processo interativo de ensino está ausente deste modelo de EaD.

- Pseudo-democratização da graduação no ensino superior

Apesar da idéia de democratização do acesso ao ensino largamente anunciada pelas políticas da EaD no Brasil, a dependência da tecnologia para a efetivação do curso à distância e a necessidade de fluência e autonomia em relação à compreensão/recepção dos textos escritos (leitura) e à produção de textos (escrita) torna quase impossível a implementação destes cursos, sem algumas medidas e condições especiais prévias de assistência aos alunos. Isso é ainda mais grave num país como o Brasil em que poucos têm acesso às tecnologias da informação e comunicação e o domínio pleno das habilidades leitoras e escritoras.

- Ausência de Formação Docente

Nesta pesquisa fica ainda evidente a ausência de aspectos fundamentais no curso de formação em estudo para que efetive a formação dos futuros professores, baseado no esquema conceitual de M. Garcia (1999) que põe em destaque os seguintes aspectos:

- estudo dos processos pelos quais os professores desenvolvem sua competência profissional;
- um processo que pode ser individual ou em grupo, por meio de atividades desenvolvidas por um grupo de professores;
- um processo de formação de professores visto como um ato contínuo e não como um produto acabado;
- a integração entre formação, mudança, inovação curricular pode se tornar uma estratégia para melhorar o ensino;
- adoção de perspectiva organizacional;
- articulação entre formação pedagógica dos professores e os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares;
- integração teoria-prática;
- busca do isomorfismo (congruência e não identidade) entre formação recebida e o tipo de educação que ele deverá ser capaz de desenvolver;

- princípio da individualização, ou seja, tomar as necessidades e os interesses dos participantes para fomentar sua participação e reflexão;
- professores e futuros professores entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimentos sobre o ensino e sobre a profissão docente.

- Desvalorização e autofagia docente

Tardif também explica, em linhas gerais, os motivos que levaram ao que ele considera a palavra-chave para a compreensão da situação docente: desvalorização. Em síntese:

- a) com a modernização das sociedades ocidentais, houve divisão social e intelectual das funções de pesquisa e das funções de formação;
- b) desaparecimento dos saberes-mestres (saberes por si mesmo formadores), “cujo conhecimento garantia o valor pedagógico do mestre e a legitimidade de seu ensino e de seus métodos como um todo” p.72. Em outras palavras: somente a atividade de transmissão confere valor formador ao saber transmitido; o foco passa a ser os procedimentos de transmissão e não os saberes por si só, em relação à natureza da maestria do professor;
- c) subordinação do saber dos professores a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses dos educandos, que pode chegar a se confundir com um saber-lidar com crianças;
- d) nas palavras de Tardif: “a integração sistemática da população em idade escolar (idade essa que vai se dilatando) à escola, legitimada pelas políticas de democratização e pela ampliação da demanda social por educação, traduz-se na formação rápida de corpos de agentes e especialistas escolares (grifo nosso)”p. 80.

A desvalorização do professor está ligada também à inadequação aparente entre os saberes transmitidos pelos professores e os saberes socialmente úteis ao mercado de trabalho. Seria o que Tardif define como “lógica de consumo dos saberes escolares”.

A Educação à Distância, calcada neste modelo empregado no curso foco desta pesquisa, acaba por ser tornar uma modalidade autofágica docente, na medida em que “!se forma professores para se eliminar o professor”. A Instituição em estudo oferece o mesmo curso na modalidade presencial e o que ocorre é a demissão em massa de professores: para cada 1 professor em

EaD elimina-se de 5 a 7 no presencial, ou seja, cria-se uma modalidade que forma professor de um lado e elimina o professor-formador de outro, tornando-se totalmente autofágica e destrutiva para a carreira docente.

Ressaltando a importância da interação e da socialização no processo de formação de professores

O levantamento dos aspectos positivos e negativos apontados neste trabalho oferece pistas para se pensar em novos modelos de formação em EaD baseadas na socialização, na interação/interatividade e na construção efetiva de comunidades colaborativas de aprendizagem. Os resultados aqui apresentados permitem afirmar que, a não ser que se corrijam os problemas detectados neste modelo de EaD, novos cursos nos mesmos moldes podem representar uma reprodução da desvalorização docente, da autofagia docente, da semi-formação e da pseudo-democratização do acesso à graduação, além da pseudo-formação, precária e aligeirada, em que estão ausentes os momentos de socialização – fundamentais para a formação de novos professores.

Frente aos aspectos levantados pelos olhares dos participantes – sujeitos desta pesquisa – é importante ressaltar que, embora haja pontos positivos nesta modalidade de ensino, eles ainda são pontais em algumas modalidades e insuficientes para se formar professores, representando apenas um ensaio que ainda não pode ser considerado totalmente bem sucedido nesse campo de ação.

A revisão de estudos aqui realizada evidencia como ponto recorrente nas discussões de diferentes estudiosos, a idéia de que o processo de formação de professores sem socialização e sem espaços de interação/interatividade concretos não possibilita a formação bem sucedida de futuros professores, pois não leva em conta a complexidade do processo formativo docente.

Novos caminhos a trilhar

Finalmente, cabe ressaltar que, como um estudo empírico-descritivo, este trabalho, nas palavras de Sellitz e outros(1965) deve também se constituir num passo inicial num contínuo processo de pesquisa, originando novos questionamentos para pesquisas posteriores.

Nesse sentido, um outro tipo de resultado desta pesquisa merece ser posto em destaque nestas considerações finais. Trata-se das questões em aberto que foram sendo pontuadas ao longo das discussões e análises realizadas e que, sem dúvida, constituem novos caminhos a serem trilhados em pesquisas futuras:

1. De que forma esse tipo de correção vista nos fóruns e nas atividades dos alunos – somente com acréscimo de conteúdo – pode ser útil à formação do aluno?
2. A distância entre o que se diz sobre a EaD e o que realmente acontece nos cursos de formação, não estaria prejudicando o esforço de formação de milhares de pessoas?
3. Há de fato a necessidade de implementação de cursos à distância para formação de professores nas regiões em que há vagas ociosas nas universidades particulares presenciais?
4. Por que o regime de contratação é precário e o salário é inferior em relação ao professor presencial para os professores que se tornam tutores?

Com tais considerações não pretendemos aqui menosprezar o potencial formador dos cursos em EaD e nem pressupor que os mesmos representem a solução para a formação de professores ou para a democratização da graduação no ensino superior.

Nosso objetivo foi o de descrever e analisar, com exatidão, como ocorre o processo de formação inicial de professores e seus espaços de interação e socialização fundamentais para a aprendizagem da profissão docente, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos.

Há de se caminhar muito ainda no sentido de produzir novos estudos cujas análises possam contribuir para que a reflexão sobre as questões

relativas à formação de professores em Pedagogia na modalidade à distância caminhe em busca de formas de reverter a situação de fracasso escolar e de inoperância profissional que vêm atingindo, respectivamente, professores e alunos em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, João Roberto M. 2004. Educação a distância e as novas tecnologias de Informação e aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*. Rio de Janeiro.

ABREU, Shirley Elziane Diniz, 2005. *Formação do Educador Infantil em João Pessoa: Uma análise sobre o período 1997/2004*. Dissertação de mestrado. João Pessoa : Universidade Federal da Paraíba.

ALBUQUERQUE, Luciete Basto de Andrade, 2005. *Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância: representações dos tutores e professores-especialistas do curso de pedagogia a distância da UFMT*. São Paulo : USP

ALMEIDA, Maria das Graças Marinho de, 2000. *Educação A Distância : uma alternativa para a formação de professores?* Dissertação de mestrado. João Pessoa : Faculdade Federal da Paraíba.

ALONSO, Kátia Morosov, 2005. *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de doutorado. Campinas : Universidade Federal de Campinas.

ARAÚJO, Célia, 2006. *Educação em rede. Condições para a promoção do diálogo*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

AZEVEDO, W. "E-Learning como elemento de integração no processo educacional". *Palestra proferida no Fórum Internacional de Tecnologia para Gestão de Pessoas como parte da programação do 27º Congresso Nacional da Associação Brasileira de Recursos Humanos*. Arquivo capturado em 06 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/palestra.html>

BAKHTIN, M.M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARROS, D.L.P. de & FIORIN, J.L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

BARCELLOS, Gianfrancesca, 2000. *Estudo e Desenvolvimento de Ambientes de Aprendizado Colaborativo a Distância para o Contexto da Educação Inclusiva*. Dissertação de mestrado. Campinas : Universidade Estadual de Campinas.

BLANSKI, Dirceu, 2006. *A articulação dos saberes docentes no processo de formação do acadêmico do curso de Pedagogia a Distância do IE/UFMT: os seminários temáticos como "locus" de possibilidades*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso.

BORGES, Paulo Roberto de Oliveira Borges, 2001. *Estudo das Limitações dos Softwares Tutores Educacionais Multimídia na Internet*. . Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL, Ministério da Educação, *Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001: propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Brasília: MEC, 2001); *Parecer CNE/CP 05/2005, de 13 dezembro de 2005: propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia* (Brasília: MEC, 2005)

BRITO, Eliana Povoas, 2003. *Uma história política da educação a distância no Brasil: da radiodifusão à televisão educativa*. 01/12/2003. Dissertação de mestrado. Campinas : PUC

BRUNO, Adriana, 2002. *A Linguagem emocional em ambientes telemáticos*. Dissertação de mestrado. São Paulo : PUC.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. 2003. *A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano Fernandes. Vozes : Petrópolis,.

BRASIL, Ministério Educação e Cultura. 2002. *Guia brasileiro de Educação a distância 2002/2003*, por Carmem Maia. São Paulo: Esfera.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In:PEREIRA, L. e FORACCHI,M.A. *Educação e Sociedade*. São Paulo:Nacional, p.107 -128, 1964.

CARROLO, C. 1997. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. *Viver e construir a profissão docente*. Porto-Pt : Porto,

CAMAS, Nuria, 2002. *Educação a distância em realidades virtuais*. . Dissertação de mestrado. Campinas : PUC

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Alda, 1998. *"UM SALTO PARA O FUTURO" – Uma solução na capacitação do professor*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COELHO, Maria Marly de Oliveira, 1999. *Educação a distância: uma alternativa para a formação de professor leigo rural*. Dissertação de mestrado. Manaus : Universidade Federal do Amazonas.

COELHO, MARIA DE LOURDES, 2001. *Evasão e permanência*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

COELHO, M.I.M. *"Muito mais que 'apontar' e 'clicar o mouse': Promovendo educação a distância on-line em comunidade de aprendizagem colaborativa"*. Arquivo capturado em 04 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://netserv.em.com.br/teiaweb/iaoartigo.htm>

CORRALLO, Marcio Vinicius, 2000. *Capacitação de Professores de Física em Serviço: uma Proposta Utilizando a Multimídia*. Dissertação de mestrado. São Paulo : USP

COUTO, Maria, 2005. Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso TV na Escola e os desafios de hoje: um estudo com professores de Itabuna. Tese de doutorado. São Carlos : Universidade de São Carlos.

CUIOTI, Ednilson Aparecido Guioti, 2006. Educação a distância: tendências predominantes na sua expansão, Brasil e Espanha. Tese de doutorado. São Paulo : PUC

CHAVES, Eduardo O. C. 1999.. *Conceitos Básicos de EaD*. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br/edcone.htm> (Acesso em 16/04/ 2008).

DANTAS, Carlos A. B. 1998. Ensino a distância. *Revista USP*. São Paulo:FEUSP, v.39, pp.44-53,1998.

DARELA, Eliane, 2000. TV e Vídeo na escola: a experiência do Programa TV Escola em Tubarão. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. 2005. Avaliação de um curso em educação especial a distância na formação continuada de docentes: possibilidades e limites. . Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

DIZERO, Wagner, 1999. Interação remota em ambientes virtuais multiusuários. Dissertação de mestrado. São carlos : Universidade Federal de São Carlos.

DOBES, Cantalícia, 2002. Educação superior à distância: uma experiência da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

DUBAR, Claude. 1997. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto-Pt: Porto..

ESTABEL, Lizandra Brasil, 2007. *A Formação de Professores e a Qualificação de Bibliotecários com Limitação Visual através da Educação a Distância Mediada por Computador em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Tese de doutorado. Universidade Federal do rio Grande do Sul.

FARAGO, Alessandra Corrêa e BARBIERI, Neusa Regina Pires, 2008. *Fundamentos e Métodos do Ensino das Ciências da Natureza*. Batatais : Ação Educacional Claretiana

FARIA, Elizabeth Cristina, 2001. Estudo sobre a contribuição de uma proposta de curso via internet para formação do professor de matemática. Dissertação de mestrado. Goiás : Universidade Federal de Goiás.

FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias, 2008. *Fundamentos e Métodos da Administração Escolar*. Batatais : Ação Educacional Claretiana.

FISH, S. Is there a text in this classroom: The authority of interpretative communities. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

FOESTE, Erineu, 2002. Parceria na formação de professores. Tese de doutorado. Rio de Janeiro : PUC.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 2002. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas: FEUnicamp, V.23, n.80.

GARCIA, M., HYPOLITO, A. e VIEIRA, J. 2005. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 1.

GARCIA ARETIO, Lorenzo (1986). *Educación Superior a Distancia: Análisis de Su Eficacia*. Merida/ Espanha: Uned.

_____. *Lá Educación a Distancia*. Ariel, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. 1999. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto-Pt: Porto.

GARCEZ, Eliane Maria Stuart, 2000. Identificação de necessidades e expectativas de usuários de bibliotecas nos cursos a distância. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

GOMES, Apuenã Vieira, 2000. Educação à distância via Web - Desenvolvimento de um modelo conceitual. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

GAIA *et all*, 2007. *Planejamento e avaliação*. Batatais : Ação Educacional Claretiana.

GIOVANNI, L. M. *A didática da pesquisa –ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1994, Tese de doutorado –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GIOVANNI, L. M. *Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola*. Cadernos CEDES, n. 44, p. 46-58, 1998.

GOMES, Rita de Cássia Guarezi, 2000. EaD: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

HACK, Luciano Emílio, 2000. Mecanismos Complementares para a Avaliação do Aluno na Educação à Distância. Dissertação de mestrado. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HACK, Osias, 1999. Novas tecnologias na educação a distância. Dissertação de mestrado. São Paulo : Universidade Metodista de São Paulo.

HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action*. Vol. I. Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press, 1984.

HAEGEL, J., "Marketplace. Net Gain: Expanding Markets Through Virtual Communities". In *Journal of Interactive Marketing*, Volume 13, Number 1, winter 1999. p. 57.

HENGEMÜHLE, ADELAR, 2006. Teoria e prática educativa. Tese de doutorado. Rio Grande do Sul : PUC

HUBERMAN, M. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Antônio Nóvoa (Org). *Vida de professores*. Porto-Pt: Porto.

INERELLI, Carla Cristina de Mello, 2004. Professoras em formação à distância: uma reflexão sobre os processos de escritura e de leitura dos textos cinematográficos para TV.

JÚNIOR, João Dornelles, 2003: Testemunhos de professores sobre as inovações educacionais no espaço do saber. Tese de doutorado. Rio Grande do sul : PUC

KEEGAN, D. *On Defining Distance Education*, in SEWART, D, et alii (eds.), *Distance Education: International Perspectives*. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 1983.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. 1997. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: UFRJ.

LÉVY, Pierre. 1999. *Cybercultura*. São Paulo: Ed. 34.

LITTO, Fredric. 2006. *Introdução a Educação a Distância*. São Paulo: Artmed.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. 1998. Regulamentação da Educação a Distância. In: *Educação a Distância: Regulamentação, condições de êxito e perspectivas*. Rio de Janeiro, 1998. In: [url:http://www.intelecto.net/EaD_textos/lobo1.htm](http://www.intelecto.net/EaD_textos/lobo1.htm) (Acesso em 25/05/2008).

LARANJEIRA, Maria, 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade. Tese de doutorado. Marília : universidade Estadual Julio Mesquita.

LIMA, Elizabeth Danziato Rego, 1997. Possibilidades e limites da educação a distância. Dissertação de Mestrado. Brasília : Universidade Federal de Brasília.

LIMA, Maria Janete de, 2003. Caminhos e descaminhos da formação de professores - entre o real e o "virtual" da educação a distância. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará.

LINS, Monica Regina Ferreira, 2000. TV Escola e Educação à Distância; a palavra, a imagem e o professor na era da informação. 23/03/2000. dissertação de mestrado. Rio de Janeiro : PUC

LEITE, Renato Ribeiro, 2000. TV Escola e a formação continuada de professores nas escolas de Anápolis-GO. Dissertação de mestrado. Goiás : Universidade Federal de Goiás.

LOUREIRO, C. 2001. *A docência como profissão*. Porto- Pt: Asa.

LÜDKE, Menga. 1996. OS professores e sua socialização profissional. IN: REALLI, A e MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de professores, tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar.

MARIN, A. 2005. *Didática e trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin.

MARTINELLI, Ivana, 2003. EAD: Uma alternativa de políticas educacionais para formação de professores. Tese de doutorado. Marília : universidade Estadual Julio Mesquita.

MATTOS, Fernando, 2002. Uma metodologia para a formação continuada de professores universitários. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará.

MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius. Educação a distância via Web: A construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos pioneiros, e da própria prática. Tese de doutorado. Campinas : Universidade Federal de Campinas.

MEDEIROS, Simone. TV/VÍDEO na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Brasília.

MIRANDA, Maria Eliane Monteiro de, 2000. Análise do projeto TV escola na experiência de Manaus -AM (1996-1999). . Dissertação de mestrado. Manaus : Universidade Federal do Amazonas.

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI, Márcia. 2001. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião.

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI, Márcia. 2002. 2º. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social (Avaliação de Matemática)*. São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI NUNES, Márcia. 2003. 3º. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Leitura e Escrita)*. São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião.

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI NUNES, Márcia. 2004. 4º. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Habilidades Matemáticas)*. São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião

MOR, D. "Fórum:Aprendendo a usar as listas de discussão". Arquivo capturado em 06/12/2009. Disponível em:
<http://www.virtual.nuca.ie.ufrj.br/textos/txts/listas.htm>

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. 1996. *Distance education: a system view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company.

MORAN, J.M., MASETTO, M.T. e BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORGADO, Maria José Lenharo, 2003. Formação de professores de Matemática para o uso pedagógico de planilhas eletrônicas de cálculo: análise de um Curso a Distância via Internet. Tese de doutorado. São Carlos : Universidade Federal de São Carlos.

MORIN, E. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. Um Modelo para Formação de Professores na Educação a Distância . Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

NISKIER, Arnaldo. Repensando a aprendizagem por meio da Educação a distância. *Compêndio do IX Congresso Internacional de Educação a distância – ABED*. São Paulo, 02 set. 2002, p. 13.

NEVADO, Rosane, 2001. Espaços interativos de construção possíveis. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

NEVES, André Menezes, 1999. Ambientes virtuais de estudo cooperativo. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

NOGUEIRA, Luiz Lindolfo Nogueira, 2001. Legislação e Recursos em Educação a Distância. Dissertação de mestrado. São Paulo : USP

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela, 2003. Políticas de Formação de Professores: a formação cindida. Tese de doutorado. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. 1992. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto-Pt: Porto.

NUNES, Andréa Karla Ferreira, 2003. Curso Tv na Escola e os Desafios de Hoje - sua materialização em Sergipe. Dissertação de mestrado. Fundação Universidade Federal de Sergipe.

NUNES, Ivônio Barros. 1992. Pequena Introdução a Educação a Distância. *Revista Educação a Distância* n.1, Brasília, INED.

_____. 1994. Noções de Educação a Distância. *Revista Educação a Distância* nº4/5, Dez/93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp7-25, disponível em: <http://www.ibase.org.br/~ined/ivoniol.html>

NUNES, João Batista Carvalho. 2002. O processo de socialização docente. *ANAIS XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia : CNPq/CAPES.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães, 2001. EaD na transição paradigmática. Dissertação de mestrado. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia.

PALACIOS, M. Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: Apontamentos para Discussão. Arquivo capturado em 4 de dezembro 2009. Disponível em: <http://facom/ufba/br/pesq/cyber/palacios/cotidiano.html>

PALLOFF, R.M., PRATT, K. Building learning communities in cyberspace -effective strategies for the on-line classroom. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PEIXOTO, Camila Maria Marques Peixoto, 2007. Análise da proposta de planejamento de aulas de leitura do material didático do Projovem. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará.

PEREIRA, ISABEL, 2007. Apreensões e apropriações do tempo e espaço na educação a distancia da UNITINS. 01/01/2007. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia.

PETERS, O. *Didática do Ensino a Distância*. Editora: Unisinos ,1ª ed., 2001.

_____. A Educação a Distância em transição. Tradução de Leila F. De Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIAGET, J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTEL, Nara Maria, 2000. A educação à Distância na formação continuada de professores. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

PINTO, Sônia, 2003. O Currículo do Curso de Formação de Professor, Desenvolvida na Modernidade de Ensino a Distância, Frente a Emergência das Tecnologias da Comunicação e Informação: análise de uma experiência. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Bahia.

PRIMO, A.F.T. Interação Mútua e Interação Reativa. Texto apresentado no GT de Teoria da Comunicação para apresentação do XXI Congresso da Intercom - Recife, PE, de 9 a 12 de setembro de 1998. Arquivo capturado em 06 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.psico.ufrgs.br/aprimo/pb/intera.htm>

PROVENZANO, Maria Esther, 2003. Reflexões sobre uma experiência: o que pensam docentes-enfermeiros da formação pedagógica a distância?. Dissertação de mestrado. Universidade Estácio de Sá.

PEROSA, Gilse T. Lazzarie & SANTOS, Marcelo dos. 2003. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo *online*. In: SILVA, Marcos et al. *Educação online*. São Paulo: Loyola.

PESCE, L. *As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de professores: resistência e superação*, tese de pós –doutorado em Filosofia e história da educação. Campinas: Unicamp, 2007.

PIMENTEL, Nara. 1995. O ensino a distância na formação de professores. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, n.24.

RAMOS, Bruna Sola da Silva, 2004. Práticas discursivas no fórum virtual. Dissertação de mestrado. : Universidade Estadual de Juiz de Fora.

RHEINGOLD, H. "The Virtual Community: Homesteading at the Electronic Frontier, 1993". [on-line] Arquivo capturado em 3 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.rheingold.com/vc/book/>.

_____. La Comunidad Virtual: Una Sociedad sin Fronteras. Gedisa Editorial. Colección Límites de La Ciência. Barcelona, 1994.

RECUERO, R.C. Comunidades Virtuais: Uma abordagem teórica. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional de Comunicação, no GT de Comunicação e Tecnologia das Mídias, promovido pela PUC/RS, 2001.

REZENDE, Flavia. 2002. Tecnologia e Educação. In: *Docência do Ensino Superior*. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH.

ROJO, A. "Participation in Scholarly Electronic Forums". *Tese de Doutorado pela University of Toronto*, 1995. [on-line] Arquivo capturado em 05 de dezembro de 2009. Disponível em <http://www.oise.on.ca/~arojo/tabcont.html>

ROCHA, Hélia Cardoso Gomes, 2000. EAD – concepções, metodologias e recursos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

caca

RODRIGUES, Cleide. Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia.

ROSA, Iara, 2003. A construção do conhecimento na EaD on-line. Tese de doutorado. São Paulo : PUC

ROSA, Mecira, 2008. *Currículos e Programas I*. Batatais : Ação Educacional Claretiana.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. 1998. *Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

RUMBLE, Greville. 2003. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: EdUNB. Ed. 1, p. 110.

SABA, F. 1997. *Introduction to Distance Education*. Disponível em: <http://www.distance-educator.com>, p.04, jul.1997.

SAMPAIO RALHA, J.L.F. "Novas Tecnologias e o Professor de Educação Artística". *Separata das Atas do II Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais: rompendo barreiras entre pessoas e computadores*. Campinas: UNICAMP/FEEC, 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~ihc99/lhc99/AtasIHC99/post1.pdf>

SANTOS, Catarina de Almeida, 2002. Uma orientação mundializada. Dissertação de mestrado. Goiás : Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, Anamelea, 2004. Por uma criação e autoria coletiva. Tese de doutorado. Universidade federal de Santa Catarina.

SATO, Michèle Tomoko, 1997. Educação para o ambiente amazônico. Tese de doutorado. São Carlos : Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarter, 2ª edição, 2000.

SIMON, I. "O Impacto das redes: estudos de Informação e Comunicação (EdIC)". Arquivo capturado em 07 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.usp.br/iea/infocom.html>

SOUSA, Rosineide Magalhães de, 2006. Gênero discursivo mediacional. Tese de doutorado. Universidade Federal de Brasília.

SOUZA, R.R. "Aprendizagem Colaborativa em Comunidades Virtuais". *Dissertação de Mestrado*. Arquivo capturado em 03 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.sea.pucminas.br/html/Disciplinas/SlidesIF/Dissertacao/>

STOCZINSKI, Helena, 2002. Formação de professores a distância e em serviço: aprendizagem na prática. Teses de doutorado. Universidade Federal do rio Grande do Sul

STRAUB , Ilário, 1998. Análise de custo em curso de formação de docentes na modalidade Ead. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso.

TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

TASSINARI, Ana Maria, 2007. *Educação Lúdica*. Batatais : Ação Educacional Claretiana.

TAYLOR, James C. 2001. Fifth generation distance education. 20th ICDE World Conference. Düsseldorf, Alemanha.

TÖTO, P. Ferdinand Tönies, um Racionalista Romântico. In MIRANDA, Orlando. Para Ler Ferdinand Tönies. Edusp. São Paulo, 1995.

TOSCHI. Mirza Seabra, 2000 Formação de professores e TV Escola: equívocos e potencialidades. Tese de doutorado. Piracicaba : Universidade Metodista de Piracicaba.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão *et al.* 2003. *Educação a Distância e direitos autorais*. Florianópolis: laboratório de ensino a distância/UFSC.

VALLIN, Celso, 2004. Projeto CER: Comunidade Escolar de Estudo, Trabalho e Reflexão. Tese de doutorado. São Paulo : PUC

VARGAS, Suzi, 2005. Um estudo do projeto Veredas. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

VIDOTTI, Silvana, 2001. O ambiente hipermídia no processo de ensino-aprendizagem. Tese de doutorado. Marília : universidade Estadual JulioMesquita.

VIEIRA, Angelina, 2001. Concepção de trabalho e de currículo. Dissertação de mestrado. Goiás : Universidade Federal de Goiás.

VOIGT, Patrícia da Cunha Garcia, 2005. A integração dos professores de cursos de Educação a Distância. Dissertação de mestrado. Petrópolis : Universidade Católica de Petrópolis.

WALLER, W. 1961. *The sociology of teaching*. NY : Russell & Russell (Tradução).

WEBER, M. Conceitos Básicos de Sociologia. Editora Moraes. São Paulo, 1987.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1968.

www.cederj.edu.br

www.eps.ufsc.br

www.futuro.usp.br

<http://paiaguas.cgi.ufmt.br/ufmtvirtual>

<http://uab.mec.gov.br>

<http://www.jurema-sampaio.pro.br>

ANEXOS

Anexo 1: Questionários dos alunos

QUESTIONÁRIO 1

Prezados colegas,

Este primeiro questionário tem a intenção de traçar o perfil dos alunos do último ano do curso de Pedagogia, na modalidade a distância. É importante dizer que a responsável pela pesquisa garante o anonimato dos participantes. Fiquem, portanto tranquilos para responder às questões.

I – Dados pessoais

1. Onde nasceu: cidade _____ estado: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () F () M
4. Estado civil _____
5. Nível de escolaridade do cônjuge _____
6. Filhos: () Não () Sim. Quantos: _____ Idades _____
7. Estudam: () Não () Sim () escola pública () escola privada
8. Religião: _____
9. freqüência nos cultos/missas/reuniões: () semanal () mensal () raramente

II – Casa

10. Situação: () própria () alugada () outros _____
11. Renda familiar (salários mínimos): () 1 a 3 () 4 a 7 () 7 a 10 () mais de 10
12. Renda individual (salários mínimos): () 1 a 3 () 4 a 7 () 7 a 10 () mais de 10
13. Quantos cômodos: _____ Quantas pessoas moram na casa: _____
14. Vocês possuem (definir quantidade quando possível):
 () televisão () rádio () DVD () carro () máquina de lavar roupa () secar
 () computador com internet () empregada doméstica () convênio médico
 () título de clubes () TV por assinatura () piscina

III – Situação familiar, na infância

15. Escolaridade: mãe: _____ pai: _____
 Avó materna: _____ Avó paterna: _____
 Avô materno: _____ Avô paterno: _____
16. Profissão: mãe: _____ pai: _____
 Avó materna: _____ Avó paterna: _____
 Avô materno: _____ Avô paterno: _____

IV – Formação na infância

17. Você estudou em uma instituição:
1º grau: () pública () privada Tipo: () regular () supletivo () técnico
2º grau: () pública () privada Tipo: () regular () supletivo () técnico
18. Fazia outros cursos: () Não () Sim. Quais: _____
19. Na sua infância e adolescência, você tinha contato com:
 Responda utilizando: (F) freqüentemente (R) raramente (AV) às vezes (N) não freqüentava
 Teatros () com a família () com a escola
 Museus () com a família () com a escola
 Biblioteca () com a família () com a escola
 Cinema () com a família () com a escola
 Concertos/shows () com a família () com a escola

20. Não freqüentava os ambientes acima, por quê?

() a situação financeira não permitia () Não gostava () outros

21. Com que freqüência, na infância e adolescência, você se dedicava à leitura de livros não paradidáticos?

() raramente () freqüentemente () às vezes

Por quê? _____

22. Você ficou retida/o em alguma série? () Não () Sim.

Qual? _____ Por quê? _____

V – Formação atual

23. Esta é a sua primeira graduação? () Sim () Não _____

24. Fala outra língua? () Não () Sim _____

25. Você já saiu do país? () Não () Sim () estudo () lazer () trabalho

26. Atualmente, você tem contato com:

(Responda utilizando: (F) freqüentemente (R) raramente (AV) às vezes

(N) não freqüente)

Teatros ()

Museus ()

Biblioteca ()

Cinema ()

Concertos/shows ()

27. Não freqüenta os ambientes acima, por quê?

() a situação financeira não permitia () Não gostava () outros

28. Freqüência de leitura atual:

(Responda utilizando: (F) freqüentemente (R) raramente (AV) às vezes (N) não leio)

Livros não-didáticos ()

Livros didáticos ()

Revistas “de lazer” ()

Revistas ligadas à educação ()

Jornais ()

29. Freqüenta ou freqüentou recentemente algum curso/atividade extra-curricular?

() Não. Porquê? _____ () Sim, Qual _____

30. Com que freqüência acessa a internet:

() freqüentemente () raramente () às vezes () não acesso porque

31. Você trabalha?

() Sim. Quantas horas por semana: _____ () Não

32. Quantas horas por dia você consegue se dedicar aos estudos? _____

33. Que você costuma fazer em seu tempo livre? Especifique, por favor, programas de TV, tipo de música, tipo de passeio, etc.

34. Você tem o hábito de:

() fazer lista de compras antes de ir ao supermercado;

() fazer diário;

() fazer agenda;

() anotar o que pretende falar antes e depois de fazer um telefonema;

() escrever cartas;

() escrever bilhetes para outras pessoas;

() organizar os documentos em geral em pastas classificatórias;

() fazer o controle do orçamento com um caderno de contas;

() ter horários fixos para desenvolver as atividades cotidianas (almoçar, dormir, etc.)

() planejar a sua vida: () a curto () médio () longo prazo

Agradeço a sua valiosa participação.

QUESTIONÁRIO 2

Prezados colegas,

Este é o segundo questionário da pesquisa.

É importante dizer que as responsáveis pela pesquisa garantem o anonimato dos participantes.

Fiquem, portanto, tranquilos para responder às questões.

1. Na sua opinião, qual(is) elemento(s) foi(ram) mais úteis para a sua formação, ao longo do curso?

2. Qual sua opinião sobre a atuação dos tutores? (correção das atividades, formação profissional, apresentação do curso, interação com os alunos etc.)?

3. O que você achou da atuação dos professores nas aulas presenciais? Quais os pontos positivos? Quais as dificuldades?

4. Como se deu a sua interação com os tutores?

5. Como se deu a sua interação com os colegas de turma?

6. Você mantém ou manteve algum vínculo com algum colega de curso fora do âmbito universitário?

7. Qual(is) critérios você usou para escolher com quem comentar as respostas, no fórum?

8. Qual(is) critérios você usou para formar os grupos de trabalho?

9. Quais as maiores dificuldades encontradas nesse curso a distância?

10. Do que você mais gostou do curso?

11. Você tem alguma outra colocação a fazer em relação ao curso?

Agradeço a sua valiosa participação.

Anexos 2: Roteiros de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TUTORES/AS E COORDENADOR

INTRODUÇÃO

Sou uma aluna do mestrado da PUC/SP e estou procurando conversar com alguns professores e tutores que participaram do Curso porque preciso da ajuda de vocês para entender melhor como se dão as relações sociais existentes nesses cursos de formação à distância entre professores, alunos, tutores e coordenador do curso.

Desde já quero lhe agradecer por essa ajuda e dizer que fica garantido o anonimato dos entrevistados, assim como da instituição e do curso.

Para facilitar a nossa conversa vou usar o gravador.

Tudo bem?

Alguma dúvida?

Podemos começar?

Data:

Local:

Horário de início:

1. PERFIL DO PROFESSOR/TUTOR/COORDENADOR

1º nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____

Outros dependentes: _____

Local de nascimento: _____ Local onde cresceu: _____

2. FORMAÇÃO ESCOLAR

Ensino Fundamental (anos iniciais)

Início: _____ Conclusão: _____

Cidade: _____ Instituição: _____ () pública () particular

Tipo de curso: () regular () supletivo () outros Qual: _____

Ensino Fundamental (anos finais)

Início: _____ Conclusão: _____

Cidade: _____ Instituição: _____ () pública () particular

Tipo de curso: () regular () supletivo () outros Qual: _____

Ensino Médio: () Hab magistério () comum () outros Qual: _____

Início: _____ Conclusão: _____

Cidade: _____ Instituição: _____ () pública () particular

Tipo de curso: () regular () supletivo () outros Qual: _____

Ensino Superior: Curso: _____

() Licenciatura plena () Licenciatura curta

Início: _____ Conclusão: _____

Cidade: _____ Instituição: _____ () pública () particular

Outros cursos? Tipo (Latu-Sensu, Aperfeiçoamento, Extensão e outros)

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1. Magistério:

Ensino Fundamental: séries iniciais: _____ anos / Disciplinas _____ séries

finais: _____ anos / Disciplinas _____

Ensino Médio: _____ anos / Disciplinas _____

Supletivo: _____ anos / Disciplinas _____

EaD _____ anos / Disciplinas _____

3.2. Outras experiências:

Tutor – tutor: _____

Coordenador–tutores: _____

Coordenador _professores: _____

Coordenador – alunos: _____

7.2. Como se dão essas relações entre professor, tutor, coordenador e alunos? São fáceis? São difíceis? Em que momentos ocorrem? Você acha que elas ajudam os alunos a aprenderem a ser professores?

7.3. Fale mais sobre as relações aluno – aluno. Elas são constantes? Em que momentos elas ocorrem? Como elas são? Você acha que elas são importantes para o curso? Em quê?

8. SOBRE O ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA

Nos últimos anos vem aumentando muito, no Brasil todo, o número de cursos superiores à distância. O que você acha dessa solução para o ensino superior brasileiro? _____

Para encerrar nossa conversa:

Você gostaria de acrescentar alguma coisa ao que já conversamos?

Tem alguma coisa que você julga importante dizer sobre isso tudo e que não me lembrei de perguntar?

Muitíssimo obrigada novamente.

Horário de término:

Anexo 3: Roteiro para análise documental

1. Identificação do Documento						
Título	Data	Tipo de documento	Órgão Expedidor	Destinatário	Contexto	Assunto
2. Estrutura do documento (descrição esquemática)						
3. Conteúdo: principais idéias e orientações						
4. Observações adicionais						
5. Referências à EaD						

Anexo 4: Roteiro para observação dirigida

Data: _____ Horário: _____ às _____

Local: _____

1. Encontros Presenciais (Localização do Pólo)

- 1.1. Dados Gerais do entorno
- 1.2. Características da arquitetura, divisão dos espaços
- 1.3. Condições de infraestrutura (segurança, iluminação, limpeza, etc)
- 1.4. Mobiliário e decoração geral
- 1.5. Aparato Eletrônico (data-show, laptop, televisão, modem, etc)
- 1.6. Uso dos espaços

2. Sala de aula Virtual: SAV

- 2.1. Orientações das disciplinas (horário e local da tutoria)
- 2.2. Material de apoio (textos e apostilas digitalizadas)
- 2.3. Portfólio (entrega e análise da correção das atividades postadas)
- 2.4. Fórum (interações: teor, qualidade, correção, etc.)
- 2.5. Lista (tipo de postagem, tempo de retorno e qualidade da resposta)
- 2.6. Bate –Papo (assuntos, domínio, criticidade, participação)
- 2.7. FAQ (teor das dúvidas freqüentes, quem elaborou, respostas)
- 2.8. Mural (iniciativa, grau de intimidade da turma, freqüência)
- 2.9. Turma (apresentação, perfil, dados pessoais, histórico da vida)
- 2.11. Boletim (como são computados os conceitos, prazos, validação)
- 2.12. Secretaria/Tesouraria (documentos, boletos, pagamentos)
- 2.13. E-mail (natureza dos recados, freqüência, remetente)

Anexo 5: AACC – Modelo de texto instrucional usado pela Instituição

Algumas orientações no que se refere aos cursos e eventos das Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC):

1 - No que se refere às horas: as 200 horas podem ser feitas até o FINAL DO CURSO.

2 – Não tem um número específico que precisam fazer de palestras, seminários, congressos...Mas têm que apresentar no total das horas atividades diversificadas.

3 - No que se refere ao item Publicações deve ser uma publicação do próprio aluno: apresentar uma resenha de até 2 laudas de algo que o próprio aluno publicou. Para comprovar a publicação: publicação no diário oficial.

4 - No que se refere ao item Monitorias e Extensão Orientadas pelo Corpo Docente da Instituição de Educação Superior:

a) Sempre devem estar relacionadas à área educacional.

b) Exemplos do que entra nesse item: assistir defesa de dissertação ou tese; acompanhamento e desenvolvimento de projetos nas escolas (por exemplo: festa junina); acompanhamento e desenvolvimento de projetos em ONG's que tenham vínculos educativos. Mas sempre devem entregar uma declaração.

Por exemplo, se o aluno for até a USP assistir uma defesa de tese, precisará fazer a resenha crítica de até 2 laudas sobre a defesa assistida e trazer uma declaração da USP.

5 - Os alunos têm que apresentar OBRIGATORIAMENTE DECLARAÇÃO e/ou CERTIFICADO:

DECLARAÇÃO:

- Apresentar no pólo declaração original (que precisa conter o timbre da instituição, a carga horária, a assinatura e o carimbo do responsável, o nome e o RG do aluno). Quando apresentarem a declaração original no pólo, será feito um protocolo e entregue a vocês; assim, o Claretiano não fica com o original.

- Se forem enviar a Batatais precisar ser uma xerox autenticada já que não apresentarão a declaração original.

CERTIFICADO:

- Se apresentar no pólo, levem o certificado original e uma cópia simples que será feito um protocolo e entregue a vocês.

- Se forem enviar para o Batatais precisar ser uma xerox autenticada já que não apresentarão o certificado original.

6 - Não podem escanear declarações e/ou certificados e enviar via portfólio.

7 - Alunos Offline: as resenhas têm que ser gravadas num CD.

ATENÇÃO

O Centro Universitário não se responsabiliza pela autoria dos *conteúdos complementares* aqui postados. Será de exclusiva responsabilidade do docente a autoria desses conteúdos quanto as reclamações de terceiros que contrariem a Lei de Direitos Autorais (9.610/98).

Orientações

1. [Orientações](#)

2. [Livros](#)

2007 - Atividades

1. [Atividade I - Função Social da Escola](#)
2. [Atividade II – O Uso do Vídeo em Sala de Aula](#)
3. [Atividade III - Relações Interpessoais](#)
4. [Atividade IV - As Práticas Significativas de Professores Bem-sucedidos](#)
5. [Atividade V - Plano Interdisciplinar para Aulas de Reforço Escolar](#)

Tabelas

1. [NEI](#)
2. [ATP](#)

Anexo 6: Edital para seleção de professor –TUTOR/web

EDITAL 01/2007

O Centro Universitário *****, atendendo à extensa demanda dos cursos de graduação, abre inscrições para o **PROCESSO SELETIVO DE PROFESSOR-TUTOR PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, para atuação nas cidades de *****, ***** ou *****, conforme dispõe o presente edital.

I – INSCRIÇÕES

Período de Inscrição: De 10 de setembro a 05 de outubro de 2007. As inscrições enviadas fora deste período serão indeferidas, sendo considerada a data de postagem no envelope.

As inscrições serão gratuitas e as despesas com correio, e eventuais hospedagens e viagens para cada uma das fases do processo de seleção serão por conta dos candidatos.

Procedimentos Para Inscrição: As inscrições serão realizadas somente via correio. O candidato deverá enviar via SEDEX, a ficha de inscrição e o currículo documentado (formato Lattes, constando a produção acadêmica dos últimos três anos), cópia do RG, CPF, comprovante de residência, diplomas e certificados. As cópias dos diplomas e certificados deverão ser autenticadas em cartório. Os documentos deverão ser enviados para o seguinte endereço: Centro Universitário *****. Coordenadoria de Educação a Distância. Processo de Seleção de Docentes. Rua *****, cep *****.

Os candidatos concorrerão de acordo com o pólo e o curso. Por isso, deverão indicar na ficha inscrição a cidade em que pretende atuar e o curso para o qual se candidata, a saber:

1. ADMINISTRAÇÃO
2. LICENCIATURA EM ARTES
3. CIÊNCIAS CONTÁBEIS
4. CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA
5. LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO
6. LICENCIATURA EM FILOSOFIA
7. LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
8. GESTÃO FINANCEIRA
9. LICENCIATURA EM HISTÓRIA
10. LICENCIATURA EM LETRAS
11. LOGÍSTICA
12. LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
13. RECURSOS HUMANOS
14. LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

II – RECURSOS

Não caberá qualquer tipo de recurso sobre os resultados do processo seletivo de docentes para Educação a Distância.

Em nenhuma hipótese serão aceitas solicitações de revisão de notas e/ou análise curricular.

A ausência do candidato, em qualquer uma das fases, implicará na sua desclassificação.

III – REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO

- 1) Ser brasileiro nato ou naturalizado, ou estrangeiro com situação legal no Brasil.
- 2) Ter no mínimo 18 anos completos até o término do prazo das inscrições.
- 3) Estar em dia com as obrigações eleitorais.
- 4) Não ter envolvimento com processos criminais.
- 5) **Contar com curso de graduação e pós-graduação - Lato Sensu (Especialização) e/ou Stricto Sensu (Mestrado ou Doutorado) - específicos na área que pretende atuar, completos até a data do término das inscrições.**

Obs.: a) Os Especialistas deverão ter curso de, no mínimo, 360 horas.

b) Somente serão aceitas as inscrições de candidatos com cursos de graduação reconhecidos pelo MEC.

IV – FASES DO PROCESSO

1ª FASE – Análise do Currículo e dos Títulos

Somente serão analisados os currículos e os títulos dos candidatos que tiverem suas inscrições deferidas, ou seja, que cumprirem com todas as exigências para a inscrição. A Análise dos Títulos procederá conforme a pontuação estipulada no quadro I deste edital. Os critérios estipulados no quadro I servirão para classificação do candidato; a ausência dos elementos citados no quadro não implica eliminação do candidato, exceto ausência de titulação mínima exigida (graduação e pós-graduação) prevista no inciso 5, do item III deste edital.

O resultado das inscrições deferidas e indeferidas será divulgado no dia 13 DE OUTUBRO DE 2007, no site ***** , a partir das 17 horas.

2ª FASE – Prova escrita

O candidato com inscrição deferida e currículo analisado fará **prova escrita, presencial**, sobre tema relacionado à educação e à área específica do conhecimento em que pretende atuar. A prova será realizada no dia 19 de outubro de 2007, às 14 horas, no pólo onde o candidato se inscreveu.

A prova terá duração máxima de 3 horas e deverá ser feita individualmente, **sem consulta bibliográfica**.

As referências bibliográficas para a prova escrita constam no item X desse edital.

Os critérios de pontuação da segunda fase constam no quadro II.

O resultado da segunda fase será divulgado no site ***** , no dia 26 de outubro de 2007, a partir das 17 horas.

No mesmo site, será agendada, entre os dias 30 de outubro e 02 de novembro de 2007, a Avaliação didática e Entrevista. O tema da Avaliação didática estará disponível no site juntamente com o resultado da segunda fase.

3ª FASE – Avaliação Didática, Entrevista e Avaliação dos Conhecimentos de informática e internet

A Avaliação Didática consiste na elaboração e apresentação de um plano de aula à banca examinadora por parte do candidato aprovado na segunda fase do processo de seleção. A aula deverá ser ministrada com duração máxima de 20 minutos e será seguida de arguição e entrevista. **Os recursos didáticos para a aula não serão disponibilizados pela instituição.** Após a Avaliação Didática, o candidato passará por entrevista. Após a entrevista será avaliado o domínio de informática e de utilização dos recursos da internet.

O quadro de avaliadores será composto pelo coordenador do curso e/ou componentes do colegiado dos cursos a que se destina a seleção.

RESULTADO FINAL: DIA 08 DE NOVEMBRO DE 2007.

V – RESULTADO DO PROCESSO DE SELEÇÃO, VAGAS E CONTRATAÇÃO

A lista dos candidatos aprovados e classificados por pólo de inscrição, será publicada no dia 08 de novembro de 2007, no site ***** , a partir das 17 horas.

Não há número de vagas estipulado para contratação. Os tutores serão convocados conforme a demanda dos cursos, após o início do período letivo de 2008. O processo de seleção **terá validade de um ano**, e este prazo poderá ser prorrogado a critério do Centro Universitário *****.

Caso o número de candidatos aprovados não atenda as demandas e necessidades do Centro Universitário ***** , a instituição reserva-se no direito de realizar outro processo de seleção a qualquer momento.

Aos aprovados será oferecido um curso semi-presencial de capacitação para tutoria em EAD. Somente serão contratados os candidatos que tiverem participado do curso, que terá duração mínima de 10 horas e será realizado no período de 12 de novembro a 10 de dezembro de 2007.

Não haverá nenhum tipo de obrigação de contratação dos aprovados.

Os aprovados e não convocados para contratação farão parte de um banco de dados de professores que serão classificados e poderão ser, eventualmente, contratados conforme a necessidade da instituição.

VI – LOCAIS DE ATUAÇÃO

Os candidatos serão contratados de acordo com as necessidades da instituição, obedecida a classificação por curso e pólo (*****) declarados na ficha de

inscrição.

VII – REQUISITOS PARA CONTRATAÇÃO

Para a contratação será exigido:

- 1) Toda documentação pessoal solicitada pela instituição;
- 2) Ter participado do curso de extensão sobre tutoria em EAD, oferecido gratuitamente pelo Centro Universitário *****. (A participação no curso de extensão será condição para contratação dos aprovados).

VIII – CRITÉRIOS DE DESEMPATE

Para desempate dos candidatos serão adotados os seguintes critérios:

- 1) maior nota na Avaliação Didática;
- 2) maior nota na entrevista;
- 3) maior nota na prova escrita;
- 4) maior tempo de experiência docente no ensino superior;
- 5) maior tempo de experiência em EAD.

IX – ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Todos os processos de análise dos documentos, entrevistas e avaliações serão dirigidos pelos coordenadores dos cursos e/ou professores indicados para representá-los.

Os casos omissos no presente Edital serão resolvidos pela Comissão de Realização deste Processo de Seleção. Ao se inscrever, o candidato aceita as condições e normas estabelecidas neste Edital.

Todas as fases são eliminatórias, de maneira que as notas abaixo de 50 % do valor total, implicarão na desclassificação do candidato.

X – TEXTOS PARA SEGUNDA FASE:

LITTO, Fredric. A Nova Ecologia do Conhecimento: Conteúdo Aberto, Aprendizagem e Desenvolvimento. Disponível em:
http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=193 (Acessado em 28/08/2007)

TORI, Romero. Avaliando distâncias na educação. Disponível em:
http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=23 (Acessado em 28/08/2007)

TABELAS DE PONTUAÇÃO

PRIMEIRA FASE – PONTUAÇÃO NA ANÁLISE DE CURRÍCULO

Quadro I

PRODUÇÃO ACADÊMICA

(Obs.: Para efeito de pontuação será considerada produção acadêmica dos últimos três anos)

Autoria de Livro inteiro 15

Colaboração em livros, como Autor de parte de publicação (capítulos ou partes substanciais)10

Artigos publicados em periódicos especializados, revistas técnicas ou congêneres de cunho acadêmico, nacionais ou estrangeiras de ampla circulação na área de sua especialidade.10

Tradução de artigos ou capítulos de livros estrangeiros publicados 5

Trabalho escrito apresentado em Congresso, Encontros Científicos, Seminários ou Eventos congêneres na área de sua especialidade.3

Publicação em Anais (completos)Publicação em Anais (resumos)

Sem publicação (só apresentado)2

Artigos publicados em revistas de cunho cultural, na área de sua especialidade.1

CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Curso de extensão ministrado 4

Participação em cursos de extensão acima de 10 horas 1

PARTICIPAÇÃO COMO OUVINTE EM CONGRESSOS, COLÓQUIOS E

SEMINÁRIOS

Congressos, colóquios e seminários nacionais 1

Congressos, colóquios e seminários internacionais 2

PARTICIPAÇÃO EM BANCAS EXAMINADORAS

Livre Docência, Doutorado, Mestrado 5 pontos

por banca

Especialização e Graduação 2 pontos

por banca

ORIENTAÇÕES

Orientação de tese de doutorado, dissertação de mestrado 5 pontos

Por orientação

Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e bolsa de iniciação científica

1 ponto por orientação

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de trabalho docente em EAD 2 pontos por ano completo

Tempo de trabalho docente em educação superior 2 pontos por ano completo

Tempo de trabalho docente em educação (Ensino Fundamental e Médio) 1 ponto por Ano completo

Tempo de trabalho em atividades acadêmico-administrativas (coordenação, assessoria) 1 ponto por ano completo

SEGUNDA FASE – PROVA ESCRITA

Quadro II

CRITÉRIOS PONTOS

1) Domínio do vocabulário, de fundamentos da educação e do conteúdo específico da área de conhecimento do candidato. 20

2) Clareza e objetividade na escrita. Domínio da língua portuguesa. 20

3) Capacidade de interação e motivação do leitor no texto. 20

4) Pertinência da discussão teórica. 20

5) Rigor dissertativo e teórico. 20

Total: 100 pontos

TERCEIRA FASE – AVALIAÇÃO DIDÁTICA E ENTREVISTA

Quadro III

AULA DIDÁTICA PONTOS

1) Domínio do vocabulário e do conteúdo teórico específico do curso. 10

2) Clareza e objetividade na fala. Domínio da língua portuguesa. 10

3) Interdisciplinaridade e capacidade de síntese. 10

4) Domínio de aula e capacidade para motivar. Domínio nos processos e nas técnicas de ensino. 10

5) Organização da aula - Seqüência Didática: Objetivos Claros, Conteúdo Selecionado, Domínio da Estratégia utilizada, domínio do recurso de ensino (caso utilize – não é necessário), sugestão de instrumento de avaliação, referências bibliográficas. 10

ENTREVISTA

1) Disponibilidade e disposição para o ritmo de trabalho e para viagens aos pólos. 10

2) Identificação com a proposta da Educação a Distância. 10

3) Familiaridade com a Internet, Word e Excel (participação em ambientes virtuais) 10

4) Domínio de questões acerca de tema específico da educação e acerca de tema específico da área de conhecimento em que pretende atuar. 20

Total: 100 pontos

CRONOGRAMA

Inscrições: 10 de setembro a 05 de outubro 2007

1ª FASE PROVA DE TÍTULOS E ANÁLISE DO CURRÍCULO

Resultado dia 13 de outubro de 2007

2ª FASE PROVA ESCRITA: 19 de outubro de 2007

Resultado dia 26 de outubro de 2007

3ª FASE AULA DIDÁTICA E ENTREVISTA: 30 a 02 de outubro de 2007

Resultado final 08 de novembro de 2007

Anexo 7: Edital para seleção de professor –TUTOR/local

O Centro Universitário *****, atendendo à demanda dos cursos de graduação, abre inscrições para o **PROCESSO SELETIVO DE TUTOR LOCAL PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, conforme dispõe o presente edital.

I – INSCRIÇÕES

Período de Inscrição: De 12 de novembro a 05 de dezembro de 2007.

As inscrições enviadas fora deste período serão indeferidas.

As inscrições serão gratuitas e as despesas com correio, e eventuais hospedagens e viagens para cada uma das fases do processo de seleção serão por conta dos candidatos.

Procedimentos de Inscrição: As inscrições serão realizadas somente via internet. O candidato deverá preencher a ficha de inscrição disponível no site ***** e enviar para o e-mail: *****

Os candidatos concorrerão de acordo com o pólo e o curso. Por isso, cada candidato deverá indicar na ficha inscrição a cidade e o curso em que pretende atuar, a saber:

Licenciatura em Filosofia

Pedagogia

Tecnologia em Logística

Licenciatura em Arte – Educação Artística

Licenciatura em Filosofia

Licenciatura em Letras

Pedagogia

Tecnologia em Gestão Financeira

Pedagogia

Administração

Ciências Contábeis

Licenciatura em Arte – Educação Artística

Licenciatura em Filosofia

Licenciatura em Geografia

Licenciatura em História

Licenciatura em Letras

Pedagogia

Tecnologia em Gestão Financeira

Tecnologia em Logística

Tecnologia em Recursos Humanos

Pedagogia

Licenciatura em Filosofia

Pedagogia

Licenciatura em Artes – Educação Artística

Pedagogia

Administração

Licenciatura em Arte – Educação Artística

Licenciatura em Filosofia

Licenciatura em Geografia

Licenciatura em História

Pedagogia

Tecnologia em Logística

Tecnologia em Recursos Humanos

Taguatinga Licenciatura em Filosofia

Tecnologia em Recursos Humanos

II – RECURSOS

Não caberá qualquer tipo de recurso sobre os resultados do processo seletivo de TUTOR LOCAL para Educação a Distância.

Em nenhuma hipótese serão aceitas solicitações de revisão de notas e/ou análise curricular.

A ausência do candidato, em qualquer uma das fases, implicará na sua desclassificação.

III – REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO

- 1) Ser brasileiro nato ou naturalizado, ou estrangeiro com situação legal no Brasil.
- 2) Ter no mínimo 18 anos completos até o término do prazo das inscrições.
- 3) Estar em dia com as obrigações eleitorais.
- 4) Não ter envolvimento com processos criminais.
- 5) Contar com curso de graduação - específicos na área que pretende atuar, completos até a data do término das inscrições.

Obs.: Somente serão aceitas as inscrições de candidatos com cursos de graduação reconhecidos pelo MEC. Candidatos com pós-graduação poderão participar, contudo não haverá nenhum diferencial na remuneração.

IV – FASES DO PROCESSO

Os candidatos inscritos no processo seletivo de Tutores Locais, terão avaliação agendada entre os dias 10 e 14 de dezembro, no pólo onde o candidato se inscreveu, conforme programação divulgada no dia 07 de dezembro de 2007, no site ***** , a partir das 17 horas.

1ª FASE – PROVA ESCRITA, AULA DIDÁTICA, ENTREVISTA, VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE INTERNET E APRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO E DIPLOMAS

O candidato deverá apresentar-se no pólo, no dia e data marcada portando currículo e cópia dos diplomas de conclusão de curso, após apresentação dos documentos **fará prova escrita, presencial**, sobre tema relacionado à educação e à área específica do conhecimento em que pretende atuar. (A prova terá duração máxima de 2 horas e deverá ser feita individualmente, **sem consulta bibliográfica**)

As referências bibliográficas para a prova escrita constam no item X desse edital.

Os critérios de pontuação da prova escrita constam no quadro II.

Após a prova escrita ocorrerá apresentação da aula didática, entrevista e verificação de conhecimentos de internet com o supervisor de pólo, coordenador do curso ou professor indicado por ele.

A Avaliação Didática consiste na elaboração e apresentação de um plano de aula à banca examinadora. A aula deverá ser ministrada com duração máxima de 20 minutos e será seguida de arguição e entrevista. **Os recursos didáticos para a aula didática não serão disponibilizados pela instituição.**

A falta de habilidade no uso da internet e microcomputador é critério eliminatório.

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E AVALIAÇÕES DA PRIMEIRA FASE

A Análise do currículo procederá conforme a pontuação estipulada no quadro I deste edital (cf. anexo).

Os critérios estipulados no quadro I servirão para classificação do candidato; a ausência dos elementos citados no quadro não implica eliminação do candidato, exceto ausência de titulação mínima exigida (graduação na área) prevista no inciso 5, do item III deste edital.

V – RESULTADO DO PROCESSO DE SELEÇÃO, VAGAS E CONTRATAÇÃO

A cada etapa será divulgada apenas a lista de aprovação por ordem alfabética, de forma que a **ordem de classificação e a pontuação de cada candidato não será divulgada.**

A lista final dos candidatos aprovados e classificados por pólo de inscrição, será publicada no dia 21 de dezembro de 2007, no site ***** , a partir das 17 horas.

Não há número de vagas estipulado para contratação. Os tutores serão convocados conforme a demanda dos cursos, após o início do período letivo de 2008. O processo de seleção terá validade de um ano, e este prazo poderá ser prorrogado a critério do Centro Universitário *****.

Caso o número de candidatos aprovados não atenda as demandas e necessidades do Centro Universitário ***** , a instituição reserva-se no direito de realizar outro processo de seleção a qualquer momento.

Aos aprovados será oferecido um curso semi-presencial de capacitação para tutoria em EAD.

Somente serão contratados os candidatos que tiverem participado do curso, que terá duração mínima de 10 horas e será realizado no período de 16 de janeiro a 02 de fevereiro de 2008.

Não haverá nenhum tipo de obrigação de contratação dos aprovados.

Os aprovados e não convocados para contratação farão parte de um banco de dados de professores que serão classificados e poderão ser, eventualmente, contratados conforme a necessidade da instituição.

VI – LOCAIS DE ATUAÇÃO, REGIME DE TRABALHO E CARGA HORÁRIA

Os candidatos serão contratados de acordo com as necessidades da instituição, obedecida a classificação por curso e pólo declarados na ficha de inscrição.

Cada tutor local será responsável por uma turma de graduação no pólo de apoio presencial. A carga horária mensal será de no mínimo 30 horas (dividas em aulas presenciais e atividades de tutoria), destinadas ao auxílio técnico e pedagógico aos alunos.

Todos os tutores locais serão contratados como mensalistas, com registro em carteira, de acordo com a CLT. Não serão oferecidos vales para alimentação e transporte.

VII – REQUISITOS PARA CONTRATAÇÃO

Para a contratação será exigido:

- 1) Toda documentação pessoal solicitada pela instituição;
- 2) Ter participado do curso de extensão sobre tutoria em EAD, oferecido gratuitamente pelo Centro Universitário *****. (A participação no curso de extensão será condição para contratação dos aprovados).

VIII – CRITÉRIOS DE DESEMPATE

Para desempate dos candidatos serão adotados os seguintes critérios:

- 1) maior nota na Avaliação Didática;
- 2) maior nota na entrevista;
- 3) maior nota na prova escrita;
- 4) maior tempo de experiência docente no ensino superior;
- 5) maior tempo de experiência em EAD.

IX – ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Todos os processos de análise dos documentos, entrevistas e avaliações serão dirigidos pelos coordenadores dos cursos e/ou professores indicados para representá-los.

Os casos omissos no presente Edital serão resolvidos pela Comissão de Realização deste Processo de Seleção. Ao se inscrever, o candidato aceita as condições e normas estabelecidas neste Edital.

Todas as fases são eliminatórias, de maneira que as notas abaixo de 50 % do valor total, implicarão na desclassificação do candidato.

X – TEXTOS PARA PROVA ESCRITA:

LITTO, Fredric. A Nova Ecologia do Conhecimento: Conteúdo Aberto, Aprendizagem e Desenvolvimento. Disponível em:

http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=193 (Acessado em 28/08/2007)

TORI, Romero. Avaliando distâncias na educação. Disponível em:

http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=23 (Acessado em 28/08/2007)

TABELAS DE PONTUAÇÃO

PONTUAÇÃO NA ANÁLISE DE CURRÍCULO

Quadro I

PRODUÇÃO ACADÊMICA

(Obs.: Para efeito de pontuação será considerada produção acadêmica dos últimos três anos)

Autoria de Livro inteiro 15

Colaboração em livros, como Autor de parte de publicação (capítulos ou partes substanciais) 10

Artigos publicados em periódicos especializados, revistas técnicas ou congêneres de cunho acadêmico, nacionais ou estrangeiras de ampla

circulação na área de sua especialidade.10

Tradução de artigos ou capítulos de livros estrangeiros publicados 5

Trabalho escrito apresentado em Congresso, Encontros Científicos, Seminários ou Eventos congêneres na área de sua especialidade.

Publicação em Anais (completos)3

Publicação em Anais (resumos)2

Sem publicação (só apresentado)1

Artigos publicados em revistas de cunho cultural, na área de sua especialidade.1

CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Curso de extensão ministrado 4

Participação em cursos de extensão acima de 10 horas 1

PARTICIPAÇÃO COMO OUVINTE EM CONGRESSOS, COLÓQUIOS E SEMINÁRIOS

Congressos, colóquios e seminários nacionais 1

Congressos, colóquios e seminários internacionais 2

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de trabalho docente em EAD 2 pontos por ano completo

Tempo de trabalho docente em educação superior 2 pontos por ano completo

Tempo de trabalho docente em educação (Ensino Fundamental e Médio) 1 ponto por ano completo

Tempo de trabalho em atividades acadêmico-administrativas (coordenação, assessoria) 1 ponto por ano completo

PROVA ESCRITA

Quadro II

CRITÉRIOS PONTOS

1) Domínio do vocabulário, de fundamentos da educação e do conteúdo específico da área de conhecimento do candidato.20

2) Clareza e objetividade na escrita. Domínio da língua portuguesa. 20

3) Capacidade de interação e motivação do leitor no texto. 20

4) Pertinência da discussão teórica. 20

5) Rigor dissertativo e teórico. 20

TOTAL:100 pontos

AVALIAÇÃO DIDÁTICA E ENTREVISTA

Quadro III

AULA DIDÁTICA PONTOS

1) Domínio do vocabulário e do conteúdo teórico específico do curso. 10

2) Clareza e objetividade na fala. Domínio da língua portuguesa. 10

3) Interdisciplinaridade e capacidade de síntese. 10

4) Domínio de aula e capacidade para motivar. Domínio nos processos e nas técnicas de ensino.10

5) Organização da aula - Seqüência Didática: Objetivos Claros, Conteúdo Selecionado, Domínio da Estratégia utilizada, domínio do recurso de ensino (caso utilize – não é necessário), sugestão de instrumento de avaliação, referências bibliográficas. 10

ENTREVISTA

1) Disponibilidade e disposição para o ritmo de trabalho e para viagens aos pólos 10

2) Identificação com a proposta da Educação a Distância. 10

3) Familiaridade com a Internet, Word e Excel (participação em ambientes virtuais)10

4) Domínio de questões acerca de tema específico da educação e acerca de tema específico da área de conhecimento em que pretende atuar. 20

TOTAL:100 pontos

CRONOGRAMA

Inscrições: 15 de novembro a 05 de dezembro 2007

AVALIAÇÃO Prova escrita, aula didática, entrevista, verificação de conhecimentos de internet e apresentação do currículo e diplomas.ENTRE OS DIAS 10 E 16 DE DEZEMBRO de 2007/ Resultado final Dia 21 de dezembro de 2007

Anexo 8: Modelo de avaliação Presencial

Curso:	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA	Período:	3º Ano
Aluno:		RA:	
Pólo:			

CADERNO 702

Este caderno contém a avaliação das seguintes disciplinas:

702.1 – FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

702.2 – FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA

702.3 – INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

INSTRUÇÕES GERAIS

- **Valor da prova:** O valor de cada prova será igual a 4 (quatro) pontos.
- **Forma de realização:** As provas são objetivas, ou seja, com questões de múltipla escolha, contendo no máximo cinco alternativas em cada questão, sendo apenas uma a correta. A prova deve ser realizada de forma individual, **sem consulta bibliográfica**.
- **Horário de realização da Prova:** Período da manhã.
- **Obs:** Observe atentamente as instruções contidas no gabarito de respostas para que sua questão não seja anulada. É importante salientar que há no formulário de resposta um coluna referente a cada disciplina. Portanto, para que a correção seja efetuada de forma correta, fique atento ao assinalar suas questões.

BOA PROVA !

PROVA – 702.1**DISCIPLINA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

- Na disciplina Fundamentos e Métodos de Ensino da Educação Física vimos que a definição de uma educação progressista, segundo Libâneo, gira em torno da *Formação dos sujeitos ao longo da vida, faça com que adquiram capacidades e qualidades humanas, adequada ao contexto social no qual estão inseridos*. Porém, pudemos constatar que existem, entre os profissionais da educação, entendimentos bastante diversos sobre Educação. Assinale abaixo a concepção **AMBIENTALISTA** de educação.
 - ☒ É conhecida também como inatista, supervaloriza os fatores biológicos do desenvolvimento humano e as influências externas fariam uma espécie de regulação dos fatores inatos.
 - ☐ Entende que a educação deve fazer com que o sujeito se adapte ao seu meio social. Dessa forma, essa concepção acredita que a educação é uma auto-atividade provocada pelos fatores advindos do ambiente físico e social e cultural.
 - ☐ Essa concepção entende a educação é um processo que desenvolve os aspectos biológicos, psicológicos do sujeito, através da interação com o ambiente.
 - ☐ Essa concepção entende que a educação é uma atividade dirigida ao sujeito por meio de transmissão de bens culturais.
 - ☒ Essa concepção acredita que o ambiente externo é o responsável pela configuração/formação de condutas do sujeito, às exigências sociais e culturais. Acreditam que o homem é totalmente moldável pelos fatores externos.
- Algumas concepções que permeavam o início do trabalho com a Educação Física na Europa do século 18 e 19 influenciaram a implantação da Educação Física no Brasil. Leia as afirmações abaixo que apresentam tais concepções e verifique quais estão corretas:
 - I- Era orientada por disposições sócio-econômicas e visava fortalecer física e moralmente os indivíduos.
 - II- Era orientada por disposições sócio-econômicas e visava fortalecer física e espiritualmente os indivíduos, para que aumentasse a consciência de grupo.
 - III- Era ministrada por instrutores do exército, baseadas em rígidos métodos.
 - IV- Visava também a apreensão de hábitos de higiene.
 Assinale a alternativa correta.
 - a) as alternativas I, II e III são verdadeiras.
 - b) as alternativas I e II são verdadeiras.
 - c) as alternativas I, III e IV são verdadeiras.
 - d) todas as alternativas são verdadeiras.
 - e) as alternativas I, II e IV são verdadeiras.
- De acordo com os estudos realizados na disciplina sobre os objetivos atuais da Educação Física nas escolas, é correto afirmar que:
 - a) objetiva preparar para o mercado de trabalho.
 - b) objetiva procurar novos talentos
 - c) objetiva criar hábitos de higiene
 - d) objetiva integrar os alunos na Cultura Corporal do Movimento.
 - e) objetiva ensinar regras de disciplina, necessárias para a vida em sociedade.

- 4) Um dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Educação Física é o conhecimento do corpo. Para que haja esse conhecimento é necessário apresentar aos alunos conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos. Quanto aos conhecimentos de fisiologia e bioquímica, é **INCORRETO** afirmar que:
- a) faz com que o aluno aprenda sobre a perda de calorias e funcionamento metabólico.
 - b) compreende as alterações que ocorrem no organismo, durante as atividades físicas.
 - c) faz com que o aluno aprenda sobre seu batimento cardíaco.
 - d) refere-se à estrutura muscular e óssea
 - e) faz com que o aluno compreenda mudanças a longo prazo, tal como aumento da força muscular, flexibilidade, força, etc..
- 5) O _____ é uma atividade lúdica do ser socializado, supondo necessariamente que ocorrerão relações sociais ou interindividuais. Estamos falando do:
- a) jogo simbólico
 - b) desenvolvimento sensório motor
 - c) jogo de exercício
 - d) jogo de regras
 - e) faz de conta
- 6) Os conteúdos procedimentais é correto afirmar que:
- a) a valorização dos jogos e brincadeiras e demais manifestações da cultura corporal do movimento.
 - b) respeito pelo parceiro e/ ou adversário, resolvendo problemas através do diálogo e não violência.
 - c) valorização de atitudes não preconceituosas.
 - d) são caracterizados pela apreensão de atitudes.
 - e) correspondem a um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a resolução de uma meta.
- 7) Os conteúdos conceituais compreendem:
- a) compreendem a compreensão de fatos e dados.
 - b) respeito pelo parceiro e/ ou adversário, resolvendo problemas através do diálogo e não violência.
 - c) valorização de atitudes não preconceituosas.
 - d) a valorização dos jogos e brincadeiras e demais manifestações da cultura corporal do movimento.
 - e) correspondem a um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a resolução de uma meta.
- 8) Com relação à abordagem desenvolvimentista, é correto afirmar:
- a) Segue os modelos mecanicistas vigentes na Educação Física escolar.
 - b) Nessa perspectiva, os jogos e as brincadeiras têm papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar.
 - c) As faixas etárias são organizadas em níveis ou fases do desenvolvimento motor que apresentam as necessidades e as capacidades motoras, tendo como parâmetro o conceito de habilidade motora.
 - d) É baseada no marxismo e no neomarxismo.
 - e) A intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo.
- 9) Com relação à abordagem construtivista, é correto afirmar que:
- a) As faixas etárias são organizadas em níveis ou fases do desenvolvimento motor que apresentam as necessidades e as capacidades motoras, tendo como parâmetro o conceito de habilidade motora.
 - b) Segue os modelos mecanicistas vigentes na Educação Física escolar.
 - c) É baseada no marxismo e no neomarxismo.
 - d) Nessa perspectiva, os jogos e as brincadeiras têm papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar
 - e) Nessa perspectiva, a educação física deve possibilitar ao aluno condições para que seu comportamento motor se desenvolva por meio da interação entre o aumento da diversificação e complexidade dos movimentos.
- 10) Os conteúdos atitudinais compreendem:
- a) correspondem a um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a resolução de uma meta.
 - b) compreendem a compreensão de fatos e dados.
 - c) respeito pelo parceiro e/ ou adversário, resolvendo problemas através do diálogo e não violência e valorização de atitudes não preconceituosas.
 - d) compreendem a compreensão de fatos, dados e conteúdos.
 - e) conteúdos que fazem os alunos compreenderem as transformações que as sociedades passaram, com relação aos hábitos de vida.

PROVA – 702.2

DISCIPLINA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA

- 1) Considere as seguintes afirmativas em relação ao ensino da matemática:
- I- Se o professor conhece o conteúdo de Matemática, não é necessário que tenha uma visão ampla e estrutural da disciplina para o seu ensino;
 - II- O ensino de Matemática costuma apresentar terminologia própria e usa exemplos, muitas vezes irreais, que simplificam a situação examinada;
 - III- Ao longo dos tempos, este ensino tem sido mera transmissão de conhecimentos do professor ao estudante.
- Pode-se dizer que:
- a) Somente as afirmativas I e III estão corretas
 - b) Somente as afirmativas I e II estão corretas
 - c) Somente a afirmativa I está correta
 - d) Somente as afirmativas II e III estão corretas
 - e) Todas as afirmativas estão corretas

- 2) Assinale a alternativa correta. Segundo Ubiratan D. Ambrósio:
- Aprender é a capacidade de compreender
 - Aprender é a capacidade de explicar
 - Aprender não é o mero domínio de técnicas, de habilidades, nem a memorização de algumas explicações teóricas
 - Aprender é a capacidade de enfrentar criticamente situações novas
 - Todas as alternativas estão corretas
- 3) Assinale a alternativa correta:
- A formação continuada do professor confere à Matemática um caráter inovador, pois não há soluções permanentes
 - A aprendizagem se dá considerando sempre a bagagem cultural e social do professor
 - O professor passa a ser aquela figura que traz o conhecimento pronto e acabado no processo ensino-aprendizagem
 - Partimos do pressuposto de que a aprendizagem não se deve ocorrer com base nos interesses, nas necessidades e nas particularidades dos alunos
 - Todas as alternativas estão corretas
- 4) Considere as seguintes afirmativas em relação ao conteúdo da formação dos professores de matemática:
- Os professores precisam entrar em contato com as teorias que estão sendo elaboradas sobre aprendizagem da Matemática;
 - Precisam refletir sobre princípios metodológicos que norteiam a sua prática pedagógica;
 - Descartar atividades com certos materiais didáticos, tais como lápis, borracha, caderno, giz, lousa, tesoura, régua, cola, lápis de cor: não condizem com a realidade da Matemática atual.
 - Precisam ter um conhecimento específico e fragmentado dos conteúdos que deverão ensinar a seus alunos, já que cada aluno tem uma realidade.
- Pode-se dizer que:
- Somente as afirmativas II e IV estão corretas
 - Somente as afirmativas I e II estão corretas
 - Somente a afirmativa III está correta
 - Somente as afirmativas I, II e IV estão corretas
 - Todas as afirmativas estão corretas
- 5) Considere as seguintes afirmativas em relação à avaliação da Matemática:
- Atualmente, avaliar tem sentidos menos amplos, que não possam envolver juízos de valores e nem os conhecimentos que os alunos trazem;
 - Os altos índices de reprovação em Matemática têm sido os motivadores na busca de melhor qualidade do ensino desta disciplina e de novas sistematizações de avaliação;
 - Uma vez o erro sinalizado, é necessário rever o conteúdo e tentar-se utilizar a mesma metodologia.
- Pode-se dizer que:
- Somente as afirmativas I e III estão corretas
 - Somente as afirmativas I e II estão corretas
 - Somente a afirmativa II está correta
 - Somente as afirmativas II e III estão corretas
 - Todas as afirmativas estão corretas
- 6) Considere o seguinte trecho de Toledo: "Tem servido como motivação para o desenvolvimento de diversos conceitos matemáticos. Esta linha de trabalho parte do princípio de que o estudo da construção temporal do conhecimento matemático leva a uma maior compreensão da evolução do conceito, enfatizando as dificuldades inerentes ao conceito que está sendo trabalhado. Essas dificuldades têm-se revelado as mesmas, muitas vezes apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem". Estamos nos referindo a:
- Jogo matemático
 - Etnomatemática
 - Resolução de problemas matemáticos
 - Software matemático
 - História da Matemática
- 7) Em relação à importância dos Jogos Matemáticos, considere as seguintes afirmativas:
- A criança aprende a respeitar os amigos, a esperar sua vez de jogar, desenvolve a paciência, aprende a aceitar as regras do jogo, a correr riscos, a perder e a ganhar;
 - Participar de um jogo leva a realizar escolhas, a tomar decisões, a organizar estratégias: o que torna a criança ativa;
 - A atividade "jogo" ajuda muito a criança no desenvolvimento da criatividade, memória e da imaginação, mas prejudica a concentração e organização.
- Pode-se dizer que:
- Somente as afirmativas I e III estão corretas
 - Somente as afirmativas I e II estão corretas
 - Somente as afirmativas II e III estão corretas
 - Somente a afirmativa III está correta
 - Todas as afirmativas estão corretas

- 8) Podem ser considerados TODOS conteúdos procedimentais:
- a) Criar o hábito de elaborar registros matemáticos convencionais e não-convencionais; Detectar, analisar e corrigir erros por meio da revisão de suas produções; Estabelecer um tipo específico de cálculo (mental ou escrito), dependendo da situação-problema apresentada
 - b) Respeito com as palavras dos colegas e do professor, valorizando o trabalho em equipe; Disciplina nos trabalhos que envolvam a busca de resultados; Respeito às orientações dadas
 - c) Cuidado com os materiais coletivos disponíveis para o trabalho, como se fossem seus; Saber trabalhar em parceria no uso dos recursos e materiais coletivos; Valorizar os diversos recursos disponíveis que são importantes para sua aprendizagem
 - d) Valorizar a escrita numérica como forma de argumentar a Matemática, por meio de registros e da comunicação e resultados obtidos; Usar a calculadora e a escrita como instrumento de raciocínio e representação de suas idéias; Interpretar tabelas e gráficos adequados à idade/série do aluno
 - e) Interesse pelas diversas formas de resolução de problemas; Segurança em seus argumentos e flexibilidade para mudá-los; Confiança em suas estratégias para a resolução de problemas
- 9) Assinale a alternativa em que NÃO apresenta conteúdo conceitual essencial de Matemática para as séries iniciais:
- a) Grandezas e Medidas
 - b) Números e Operações
 - c) Potenciação e Radiciação
 - d) Espaço e Forma
 - e) Tecnologia da Informação
- 10) Considere as seguintes afirmativas em relação ao Cálculo Mental:
- I- Favorece o desenvolvimento da criatividade, fazendo com que a criança tome decisões e se sinta segura ao resolver problemas do cotidiano;
 - II- Favorece o desenvolvimento de conceitos matemáticos e habilidades fundamentais para a vida cotidiana;
 - III- Possibilita ao aluno o exercício de suas capacidades mentais como reprodução, repetição e estratégias;
 - IV- Permite que o aluno descubra os diversos princípios matemáticos, como equivalência e decomposição.
- Pode-se dizer que:
- a) Somente as afirmativas II e IV estão corretas
 - b) Somente as afirmativas I e II estão corretas
 - c) Somente a afirmativa III está correta
 - d) Somente as afirmativas I, II e IV estão corretas
 - e) Todas as afirmativas estão corretas

PROVA – 702.3

DISCIPLINA INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

- 1) De acordo com Skliar (1999), esta abordagem está fundamentada pela visão clínico terapêutica da surdez. Nesta perspectiva, a surdez é vista como deficiência, limite e déficit biológico e pode ser minimizada pelo desenvolvimento da função auditiva, que possibilitaria à criança o aprendizado da língua majoritária do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa, falada e a integração na comunidade ouvinte.
- a) Bilinguismo
 - b) Comunicação Total.
 - c) Oralismo.
 - d) Português sinalizado
 - e) LSB.
- 2) Assinale a alternativa que diz respeito à abordagem do oralismo.
- a) Não exclui técnicas e recursos para estimulação auditiva; adaptação de aparelho de amplificação sonoro individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita.
 - b) Tem sido considerada uma abordagem que pode propiciar ao surdo as condições, ainda não encontradas na escola, de que necessita para realizar seu potencial.
 - c) Tem uma filosofia de trabalho voltada ao atendimento e à educação de pessoas surdas, entendendo o surdo como uma pessoa, e não como alguém portador de uma patologia médica.
 - d) Tem como objetivo fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade, negando, dessa maneira, a surdez e enfatizando, predominantemente, a aquisição da fala.
 - e) De acordo com seus pressupostos, a língua de sinais e a língua falada não podem ser produzidas simultaneamente, essa nova corrente de pensamento tem a intenção de levar ao surdo a se apropriar primeiramente da língua de sinais e depois aprender a língua majoritária do país.

- 8) Assinale a alternativa correta no que diz respeito a fonologia da língua de sinais:
- a) Os elementos mínimos são constituintes da língua de sinais são processadas linearmente como ocorre na língua oral.
 - b) Os movimentos do corpo e das mãos não desempenham funções.
 - c) As línguas de sinais são visual-especiais (ou espaço-visual, pois a informação lingüística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos).
 - d) O único parâmetro fonológico da língua de sinais é a configuração de mão.
 - e) Um sinal só deve ser articulado com uma mão, a esquerda.
- 9) Estudos de Lacerda (2000a.) salientam que a atuação do intérprete não garante:
- a) Os processos metodológicos mais apropriados ao surdo, uma vez que a formação de intérpretes envolve a formação de educador.
 - b) Ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda.
 - c) Apreensão difícil dos conteúdos;
 - d) Melhor comunicação entre surdos e os ouvintes.
 - e) Obriga o professor de ser preocupar em passar as informações para o aluno surd

Anexo : modelo de avaliação Institucional

AVALIAÇÃO GERAL 2º Semestre 2009	
<p>Prezado Aluno,</p> <p>Buscando melhorar cada vez mais o atendimento ao aluno, solicitamos sua colaboração com o preenchimento do questionário de avaliação do semestre.</p> <p>Refleta e responda as questões, isso nos ajudará a melhorar nossos serviços e processos educativos.</p> <p>Saudações,</p> <p style="text-align: right;">Artieres Estevão Romeiro Coordenadoria Geral de EaD</p>	
<p>INSTRUÇÕES GERAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> Você deverá responder esse questionário preenchendo a QUINTA COLUNA (última coluna) de seu cartão de repostas. <p style="text-align: right;">BOA PROVA !</p>	
<p>ASSINALE DE ACORDO COM A LEGENDA:</p> <p>a) Muito Fraco(s) ou Muito Pouco(s) b) Fraco(s) ou Pouco(s) c) Bom(ns) ou Bem d) Muito Bom(ns) ou Muito Bem e) Sem resposta</p>	
<p>Dimensão Pessoal</p> <p>1) Qual foi meu grau de motivação e de compromisso acadêmico nos estudos? (Realizei as leituras sugeridas? Participei ativamente das atividades e interatividades? Mantive contato constante com o tutor?)</p> <p>2) Participei na SAV e nos encontros presenciais com contribuições relevantes e embasadas em estudos acadêmicos para expressar minhas opiniões?</p> <p>Vídeo-aula</p> <p>3) De maneira geral, os vídeos - das vídeo-aulas - apresentam conteúdo bem estruturado capaz de facilitar a aprendizagem nos momentos presenciais?</p> <p>Áudio-conferência</p> <p>4) De maneira geral, as áudio-conferências têm ajudado a interação entre tutores-web e alunos no momento presencial?</p> <p>Encontro Presencial</p> <p>5) De maneira geral, como você avalia as atividades dos encontros presenciais. (São momentos de motivação e de esclarecimento de dúvidas?)</p> <p>6) As aulas dos professores e/ou vídeo aulas e/ou áudio-conferências são bem preparadas.</p> <p>Tutoria</p> <p>7) De modo geral, em que nível ocorreu o retorno dos tutoresweb sobre os resultados das atividades e interatividade realizadas pelos alunos?</p> <p>8) De modo geral, como você avalia o acompanhamento de seu tutor-local.</p> <p>Material Didático</p> <p>9) De modo geral, como você avalia o Material Didático? Em que nível o Material Didático estimulou seu interesse pelas disciplinas?</p> <p>10) Foi possível realizar as atividades e interatividades propostas nas disciplinas dentro da carga horária prevista?</p>	<p>Equipe de atendimento ao aluno</p> <p>11) Como você avalia o atendimento dos funcionários do polo onde você estuda?</p> <p>12) Como você avalia o atendimento telefônico, ou via email?</p> <p>Infra-estrutura do polo</p> <p>13) A infraestrutura tecnológica de apoio do polo presencial estava de acordo com suas necessidades pedagógicas?</p> <p>14) As instalações de polo estavam limpas e em adequado estado de uso?</p> <p>Curso</p> <p>15) Em que nível, os conteúdos do curso atendem as suas expectativas pessoais e profissionais?</p> <p>16) Você se sente adequadamente informado sobre as atividades e componentes curriculares pelo coordenador?</p> <p>Sala Virtual</p> <p>17) Dê um conceito para a estruturação da SAV (facilidade de localização, abrangência e uso das ferramentas). D</p> <p>18) De modo geral, como você avalia a Sala Virtual enquanto ferramenta para sua aprendizagem? D</p> <p>Biblioteca</p> <p>19) A biblioteca atende suas necessidades de estudo e pesquisa? D</p> <p>20) Como você considera o sistema avaliativo do EAD do Claretiano (atividades, interatividades e provas presenciais)? C</p>

Modelo10: Atividade de aluno off-line corrigida

De: _____
Para: _____
Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino da Arte

Olá _____:

Também fiquei feliz em tê-la como aluna novamente! Me lembro com carinho da turma de vocês.

Interatividade I

Realmente a "educação artística", como era chamada priorizava mais a técnica e não proporcionava o acesso às diferentes linguagens.

Nota: 1.0

Interatividade II

Você resumiu bem o conteúdo da unidade 2, pontuou os aspectos mais importantes.

Nota: 1.0

Abracos.

20/05/09

Unidade ①

Aluna:

Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino da Arte.

Tutora:

Polo:

1.º / Interatividade - Interaja com seus colegas, no fórum, sobre o ensino da Arte que você teve, como aluna no ensino fundamental e médio.

Resp: No meu tempo de escolaridade, isto é, mais precisamente em 1958, não se falava em arte, falava somente em "Educação Artística". Nas escolas a arte era aplicada, através de desenhos geométricos, exigidos pelos professores. As crianças, não tinham o direito de se expressar livremente os seus sentimentos através de:

- Desenhos;
- expressão corporal;
- representação;
- música;
- dança;

• expressão plástica;

O tempo foi passando, a significação da Arte tomou sentido diferente. Graças a grandes influências como: Jean Baptist Delbet, John Dewey, Anísio Teixeira, nos tempos atuais a arte tem tido um significado importante e foi através das habilidades em artes de Pablo Picasso, Michelangelo Buonarroti, Leonardo da Vinci etc... A arte não é vista como antigamente. É vista como algo importantíssimo, para as crianças, enfim é algo importante para todo ser humano.

Unidade ②

Aluna:

Disciplina: Fundamentos e métodos do Ensino da Arte.

Interatividade — Faça uma apreciação do conteúdo estudado na unidade 2 e poste seus comentários no Fórum.

- ✓ Resp: No início do século 19, muitas transformações sociais, econômicas e políticas aconteceram em nosso país, as quais influenciaram ao estudo da Arte no Brasil. Com a criação da primeira escola de Artística no Rio de Janeiro, "Escola Real de Artes, Ciências e ofícios" que se deu o início de uma nova era voltada a importância de um simples desenho de uma criança do infantil até as séries seguintes.
- Muitos artistas tiveram sua parcela no estudo da arte; Um deles foi Jean Baptiste Debret (1768-1828) que passou desenvolver uma arte com a realidade do Brasil. No Brasil o estudo da arte ainda é visto
- como um desenho de ornatos e desenho geométricos.

Para muitos de nossos professores a arte é vista como atividade, com a finalidade de exercitar a visão, a mão, a inteligência, a memória, o gosto e o senso moral (segundo FERRAZ).

Muitos artistas voltados para a importância da arte possibilitou a "Semana da Arte Moderna", no Brasil, ocorrida em 1922. Com grande aceitação do público. Com este grande acontecimento em 1951 acontece a 1ª e maior exposição de arte do país "Biennial de São Paulo" valorizando a cultura popular por meio da dança, teatro, música e artes plásticas.

É assim, com um simples desenho se inicia um trabalho de arte, incluindo o floclore, agora com requisito no currículo educacional.

Amísio Teixeira influenciado por John Dewey muito fez pela arte no Brasil, principalmente na Bahia, com muitos movimentos (Escola Nova) e tantos outros também fizeram, através de metodologias o ensino da arte teve como prioridade nos primeiros anos do ensino da criança. Sabemos agora o quanto é importante, o aprender por meio da dança, música, arte, em qualquer meio em que vivemos.

Grças a influências de tantos, grandes progressos têm acontecido na Educação da arte no Brasil.

Nesta década a arte está tomando um rumo a altura de nosso cenário, mobilizando novas tendências curriculares, afim de valorizá-la nos mínimos detalhes, desde a infância até as séries sucessivas.

Conclusão: No meu tempo de escola não se falava quase nada sobre arte. Tínhamos um caderno de desenho onde era desenvolvido desenhos geométricos, exigido

pelo professor. O aluno não tinha liberdade de expressão.
 Agora, sim, as crianças começam desde a educação
 infantil através de desenhos expressar seus sen-
 timentos. Não só através de desenhos, mas também
 através da música, dança, arte. ✓

Professora Jossiane, já a conheço, estou feliz por
 te-la novamente como prof^a. Fim.

Prof^a, se for necessário posso refazer os meus
 trabalhos.

Adeus, aluna

Modeluna

Obrigada!!!

Isso é gratificante.

Até mais,

Alunos:

Tutora:

Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências da Natureza

Atividade Corrigida: II, III e IV

Nota II: 1,0

Nota III: 1,0

Nota IV: 1,0

Olá Maria Madalena, tudo bem? Segue abaixo o comentário das atividades e interatividades:

II. Complementar, interagir, valorizar os conhecimentos espontâneos e seus conhecimentos prévios, são fatores importantes para o professor propor suas aulas, pois são condicionantes, como vimos da cultura do estudante, de sua família, religião, convivência com amigos, ou seja, todo o conhecimento adquirido ou mesmo construído fora da escola. Nossa função, como professores, é de sistematizar esse conhecimento, aproximá-lo do conhecimento Científico.

III. A aula poderá ser desenvolvida por meio de perguntas, questionamentos (problematização para incentivar o aluno a solucionar um problema), investigações (busca nos mais variados livros, revistas), considerando sempre o que o aluno já sabe ou pensa sobre o assunto abordado (suas experiências), levantando hipóteses, propondo levantamento de dados, aguçando a curiosidade do aluno. O professor assim, tem o papel de mediador do conhecimento e o aluno, por meio da sua curiosidade e da sua própria experimentação, se sentirá interessado e motivado pelos fenômenos naturais.

IV. O modo de agir, a afetividade, o estímulo, a valorização e respeito às idéias dos alunos são fundamentais para o professor conduzir o ensino-aprendizagem. O modo como o professor questiona seu aluno, responde suas perguntas e o conduz a pesquisar, indagar e investigar suas respostas estimula o aluno à busca do conhecimento. Esses procedimentos fazem parte de conteúdos procedimentais. Já os conteúdos atitudinais dizem respeito à valorização das idéias, a dar oportunidades iguais de participação a todos os alunos e organizar o ambiente de forma agradável.

Abraço para você!

spiral

MATÉRIA

DATA

Aluna:

Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino da Ciências da Natureza

UNIDADE 2 OK

INTERATIVIDADE → Com base na leitura do texto anterior, discuta com seus colegas sobre a seguinte questão:

OK
Do seu modo de ver, os conhecimentos espontâneos das crianças são de fato as matérias-primas do trabalho do professor?

Resp: Sim, os conhecimentos espontâneos das crianças são de fato a matéria-prima do trabalho do professor, porque temos que lembrar de que o processo cognitivo evolui sempre em uma reorganização do conhecimento correto, mas esse é adquirido por aproximações sucessivas

spiral

MATÉRIA	DATA
---------	------

que vão permitindo sua reconstrução mediante os conhecimentos que o aluno já tem.

O trabalho de um professor, nos mostra que os alunos constroem conhecimentos espontaneamente e com tais conhecimentos, que eles entraram em nossas salas de aula, ouvindo e interpretando o que falamos, com isso o professor pode acrescentar em suas aulas assuntos novos, os quais daram possibilidades de enriquecimentos de ambas as partes (professor e aluno).

O ensino é função primordial do professor, que planeja, executa e avalia as atividades de aprendizagem, tendo por base as intenções educativas definidas no plano curricular e no plano de ensino, no qual o aluno faz parte deste processo, ajudando o professor a construir os conhecimentos propostos pelos planos de aula e pelos currículos implantados, para o bom desenvolvimento do ensino nas escolas.

Fim

interatividades são
individuais!

spiral

MATÉRIA

DATA

Disciplina: Fundamentos e Métodos do ensino das Ciências da Natureza.

UNIDADE ③

Interatividade — O estudo das Ciências na Educação Infantil deve despertar a curiosidade, ampliar o interesse e incentivar o entusiasmo da criança.

— Em uma sala de educação infantil a professora tinha no seu planejamento a proposta de trabalhar com seus alunos os fenômenos naturais, para iniciar seu trabalho sobre esse bloco temático ela afirmou uma roda com eles. Diante deste contexto, reflita e discuta com seus colegas:

A — Quais os pressupostos didáticos e as estratégias de ensino que a educadora poderá utilizar para que as crianças possam elaborar

spiral

MATERIA

DATA

Os seus conceitos espontâneos ao tentarem explicar os fenômenos naturais e para levá-los a uma aproximação do conhecimento científico propriamente dito.

Resp: As crianças desde, muito pequenas, aprendem coisas sobre o mundo por meio de sua interação com o meio social em que vivem.

Eu como educadora reuni o infantil III em uma roda, e primeiramente falei muito sobre a natureza dos fenômenos naturais como:

Chuva, a germinação das sementes, a importância das plantas para nossa sobrevivência e que elas, como nós, não sobrevivem sem a "água".

- O interesse dos alunos foi sobre as sementes em germinação e a importância da chuva.

- Saímos no exterior da escola, onde tem uma pequena horta, vimos passo-a-passo o crescimento de um pé de feijão, desde a germinação, crescimento, aparecimento das flores e a transformação em grãos.

Neste momento, começou chover, pude enriquecer mais ~~mais~~ a aula.

Questionamos sobre este fenômeno "chuva"

Surgiram muitas perguntas tipo:

- Porque a água vem do céu?
- Não tem torneira?
- Deus é quem abre a torneira?
- Expliquei a importância da água, como preservar-la.

spiral

MATERIA

DATA

- Devemos cuidar da natureza.
- As plantas crescem porque tem vida, etc.

Nesta atividade, pode perceber que as atividades relacionadas com os fenômenos da natureza, além de tratarem de um tema que desperta bastante interesse nas crianças permitem que se trabalhe a relação que o homem estabelece com a natureza, tipo: chuva, seca, arco-íris etc.

b) Como ^{se} pode fazer com que as crianças apreciem os fenômenos naturais?

Resp: Para que as crianças apreciem os fenômenos naturais é necessário que nos devemos dar a elas oportunidades como:

- interessar-se e demonstrar sua curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções, para compreendê-lo manifestando opiniões próprias sobre o acontecimento e se informando e confrontando idéias;

Colocar atividade na rotina diária infantil como:

- diversos objetos, para que ela os explore, relacionando-os a diversos efeitos.
- Contato com animais e plantas.

spiral

MATÉRIA _____ DATA _____

- Fazer com que ela conheça seu próprio corpo;
(pulso do coração, o mexer das mãos, o sangue etc.)

c- Qual o papel do professor neste processo de aprendizagem?

Resp: O papel do professor neste processo de aprendizagem é desenvolver algumas estratégias de ensino para que a criança avance na construção de novos conhecimentos é necessário, em lugar de apresentar explicações e de passar conteúdos sobre os fatos, é propor a elas (crianças) questões instigantes.

- Boas perguntas;
- questionamentos interessantes;
- dúvidas que mobilizem o processo de indagação acerca do assunto dado, (eixo).

É importante que as perguntas ou problematizações formuladas pelo professor permitam às crianças relacionar o que já sabem ou dominam com o novo assunto.

Esse tipo de questionamento pode estar baseado em aspectos práticos do dia-a-dia da criança, tipo de vida social em que ela vive (hábitos alimentares, forma de vestir, o trabalho e as profissões de suas famílias).

"Como diz, Lúcia amiga de grupo: a criança espelha a sociedade em que vive. (família, amigos)."

Grupo:

FIM

Aluna: _____

Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino das Ciências da Natureza.

2º ano de Pedagogia EAD.

UNIDADE (4)

ATIVIDADE — Diante das duas posturas que você acabou de ler, responda:

a) — Analise o modo de agir dos professores da situação 1 e situação 2. Quais as semelhanças e as diferenças na forma de interagir com os alunos de um e de outro professor?

Resp: Situação 1 — A professora é um tanto mecânica não interage o suficiente com os alunos, para que eles tenham um bom entendimento do assunto dado em sala de aula. Em muitas situações, mesmo após as informações obtidas pelo professor, o aluno não consegue estabelecer uma concepção idêntica ou próxima a a estabelecida pelo educador. Nas duas situações as crianças, não sabem como interagir com o

professor, suas interações são de maneira diferente, particular de cada um, dependendo da afetividade do educador.

Situação 2 — Nesta situação a professora interage mais com os alunos, cria situações novas e os apoia em suas dúvidas, expondo perguntas as quais ~~propõem~~ ~~apresenta~~ que a criança possa se esforçar ~~para~~ ~~compreender~~ e entender as situações.

QUESTÃO 02: ANA

b — À seu ver, quais os conteúdos procedimentais e atitudinais trabalhados em uma e outra situação.

Resp. Como educadores, devemos apresentar conteúdos constituídos de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual do aluno, de maneira que ele possa operar com tais conteúdos e avançar efetivamente nos seus conhecimentos, envolvendo procedimentos diante das diferentes situações, as quais forem surgindo durante as aulas. Só que:

Na 1ª situação, a professora tem procedimentos sem interesse, frente as dificuldades dos alunos, nas atitudes diante das situações novas, ela interage pouco, não oferece variedade de respostas as questões apresentadas, a sala de aula não estava bem preparada para a efetuação dos conteúdos a ser dados.

Na 2ª situação notei um dinamismo maior

pelo professora a qual criou situações novas, deu ao aluno a liberdade para que ele tomasse decisões próprias e se interagisse, mais, entre eles, para que estes pudessem desenvolver melhor suas atividades. Esta professora organiizou melhor sua sala de aula, para que o tempo fosse condizente com as atividades a ser dada. Atitudinais: valorização, respeito, organização!

C - As atitudes e o clima afetivo estabelecidos pelo professor influenciam as ações dos alunos. De exemplo.

Resp: Sim, porque diante da confiança que o aluno obtiver com o seu educador ele poderá ter uma interação maior entre eles, expor suas ideias com mais tranquilidade.

Ex: Criança: - É, mas ele vai assim e daí assim...

Professor: - É isso é que faz a... acontecer? Que grande descoberta você fez. Parabéns!

Obs: Comparando as atitudes dos educadores:

1ª Situação o professor pouco interage com o aluno não oferece lhes conteúdos condizente, para o seu bom entendimento do assunto dado.

Exemplo: Criança 3: vai ser bem legal fazer um robô.

Criança 1: É isso ai!

criança 3: Eu tirei os olhos.

criança 2: Mas, para que nós vamos usá-los?

criança 3: Eu não sei.

criança 2: Olhe só o que mais saiu!

PROFESSOR: Eu não sei bem se vocês estão sendo completamente destrutivos... ou o quê?

obs: Isto é resposta de um professor?

2ª Situação: O professor é afetivo interage com os alunos. Oferece-lhes oportunidade de criar, imaginar etc...

Ex: Criança: É, mas ele vai assim e daí assim.

PROFESSOR: É, isso é o que faz a ... acender?

Que grande descoberta que você fez. PARABÉNS.

FIM

Conclusão: Em nossa caminhada como educador devemos sempre estar-nos preparados para as diversas situações aparentes do nosso dia-a-dia. Pois o ato de educar, deve ser movido de carinho, satisfação, vocação, afeto para com os diversos tipos sociais do meio escolar em que vivemos. "Meu lema é PACIÊNCIA"

30 de novembro de 2007.

Aluna:
Turma:
Disciplina: Língua Portuguesa II
Tutora:

Olá, , tudo bem?

Segue a devolutiva das unidades I (refeita), III e IV:

Unidade I

Atividade: A sua produção ficou interessante. Fiquei muito feliz pelo seu empenho. Nota: 1.0

Interatividade: Agora você atingiu os objetivos propostos na unidade. Nota: 1.0.

Unidade III: estou enviando a correção anexada. Nota: 0.4.

Unidade IV

Interatividade: A pontuação está correta, Ok? Nota: 1.0

Atividade: Acho que a atividade não ficou clara para você, pois a proposta solicita que determine quais pontos introduzem a fala do personagem e quais as do narrador. Nota: 0.5.

Um abraço,

Língua Portuguesa II

Unidade III – Portfólio

Nos textos a seguir identifique as figuras de linguagem dizendo que palavras ou trechos foram tomados em sentidos conotativos e justifique dizendo por que caracteriza-se pela figura de linguagem indicada.

A) “Sou Ana do dique... Dos braços, das pernas, da compra, da venda...do lixo, dos bichos ...”. Existe em todo o trecho da música de Chico Buarque uma **metáfora**, uma comparação implícita, que aponta o eu lírico, Ana, sendo parte de todas as circunstâncias que a rodeiam: o dique, as docas; ela também é uma mulher em várias e em várias em uma só. “Sou Ana das compras, das vendas...”, “dos braços, das bocas...” Tudo que a circunda é parte dela, características inerentes a ela.

Há, também, as figuras de linguagem **aliteração e assonância**, os sons do trecho da música se repetem, causando um efeito sonoro rítmico e cadente: ...”do dique, das docas ... das trocas” = **aliteração**, ...”do eixo, dos bichos, das fichas” = **aliteração e assonância**, pois possuem sons repetitivos (aliteração), sons repetitivos na vogal tônica (assonância) – lixo, bicho, ficha.

B) Há uma comparação implícita entre a vida das pessoas e o “nada no mundo”, entre uma “ponta”, entre o “divino mistério” e “o sopro do criador”, portanto o recurso de estilo utilizado nesse trecho é a **metáfora**; há também a **elipse**: o primeiro verso é composto pelo elemento metafórico “A vida da gente é ...”, ocorrendo a metáfora entre este elemento e os demais versos, havendo também a **omissão do sujeito** nesses versos: “É uma ponta, é um tempo...é um divino mistério...” - o sujeito desses versos é “A vida da gente”.

C) A música de Chico Buarque é composta integralmente pela figura de linguagem **eufemismo**, “muita braçada... esperança de outro mar... carta marcada, jogo de azar”.

A música aponta as dificuldades e a esperança de uma vida melhor, porém de nada adianta; o eu - lírico continua sem sorte, continua nas dificuldades da vida.

Há uma “suavização” das palavras que denotam a falta de sorte, apesar dos esforços do eu - lírico.

“Hoje sou carta marcada, hoje sou jogo de azar”, nesses versos predomina a **metáfora**, o eu - lírico é comparado, implicitamente, ao jogo de cartas para denotar a má sorte.

D) ...”cidade, com suas agitações e aventuras, ... o céu, em que as estrelas pestanejavam ... atmosfera límpida e sossegada ...”. Nestes versos predomina a **personificação**, pois atribui uma atitude e característica humana a seres inanimados e irracionais – céus, estrela, cidade, atmosfera.

E) “Indesejada das gentes”... (não sei se dura ou caroável). A figura de linguagem predominante é o **eufemismo**, onde a indesejada das gentes é uma suavização do termo da morte. Há também a **personificação**, atribuindo a morte características humanas: ser dura ou caroável.

F) “Blem...blem...blem.Dlin...dlin...dlin.Bão...bão...bão, o recurso estilístico predominante nestes versos é a **onomatopéia**, pois são palavras que imitam sons; os sons representam os objetos: chocalhos, sinos e representam o som propriamente dito. Aponta também a figura **personificação**, atribuindo uma ação humana ao chocalhos, “...catam os chocalhos”.

G) “O mesmo pé que dança...”, há uma **catacrese**, pois falta uma palavra específica, tornando-se “pé” em sentido figurado.

Pode haver também uma **metonímia** de parte pelo todo: parte = pé, todo = o corpo, a pessoa.

A **hipérbole** faz-se presente, representando o exagero de “ir a lua”, representando uma expressão exagerada “o pé que dança...vai “a lua”, denota um realce para tornar o verso mais expressivo sob a forma de exagero.

UNIDADE 4 ATIVIDADE

PONTUAÇÃO

1. Em "A Sereiazinha", o autor utilizou **aspas** para indicar a fala da personagem e colocou a fala do narrador entre **vírgulas** („dizia a avó,) para isolá-la da fala da personagem.
2. Em "Dito e Feito", o autor utilizou o **travessão** para apresentar a fala de um interlocutor (personagem) e também utilizou **travessões** (-disse a bruxa-) para indicar a fala do narrador, isolando-a da fala da personagem.
3. Em "Pezinho-Espalhado", o autor utilizou o **travessão** para indicar a mudança de interlocutor no diálogo e utilizou novamente **travessão** para isolar a fala da personagem da fala do narrador.
4. Em "Papai-Urso e os Ursinhos Travessos", o autor utilizou **aspas** para indicar a fala das personagens (Papai-Urso e Lebre castanha); utilizou a **vírgulas** para isolar a fala do narrador da fala das personagens.

"Obs: Esta Unidade foi repetida"

28/11

Aluna:

Disciplina: Língua Portuguesa II

TUTORIA:

1º ano de Pedagogia

UNIDADE I

Protocolo: ...

ATIVIDADE

Escreva uma pequena crônica sobre o mesmo tema do poema "Morte do Leiteiro" de Carlos Drummond de Andrade. Para tanto, pesquise mais sobre esse gênero. Leia algumas crônicas para se motivar.

Crônica "Morte do Leiteiro"

1º/6

Esta crônica vem relatar o triste fim de um leiteiro, alegre, bom, com 21 anos. A tempos atrás tinha o ofício de entregar leite, saindo de madrugada e invadindo tantas casas, vidas.

Com suas botas brancas de borracha, com suas garrafas, o moço leiteiro entregava leite bem cedo, de madrugada, leite puro do subúrbio, direto da vaca.

O barulho do leiteiro, agradava uns e desagradava outros. O sono era precioso. Talvez, mais precioso do que o branco leite daquelas garrafas. Sem se identificar o moço, de apenas 21 anos que só tinha

pressa em entregar sua mercadoria tão indispensável.

Mesmo com cuidado, algum barulho tira o sono de um ou outro morador, que logo volta a dormir.

Um deles amedrontado, porque ladrões enfestam o bairro. Sai atirando e acerta o leiteiro.

— Meu Deus, acertei um inocente!

Estendido no chão, lá estava o leiteiro, garrafa estilhaçada. Ali estava estatelado o corpo inerte do moço, noivo, leiteiro, pernamecia. Sem médico e polícia que não coloca a mão. Estava o rapaz envolvido numa mistura de leite e sangue.

Com o nascer do dia, aquela mistura se transforma numa terceira cor; é o que chamamos de aurora.

Interatividade: Pesquise as características singulares de um gênero...

Resp: Em uma reportagem apresentação dos fatos que interessam ao público e a que se destina a jornal ou a revista, costuma estabelecer conexão entre o fato central e o paralelo. Aparecem título, lead e corpo do texto que fazem conexão com boxes informativos, citações, entrevistas, dados estatísticos e fotografias. Em uma reportagem a linguagem é impessoal, objetiva, direta, de acordo com o padrão culto da língua.

"Obs: Esta UNIDADE foi repetida" Fim

Aluna: _____

RA: _____

Disciplina: Língua Portuguesa II

Tutora: _____

1º ano de Pedagogia - _____

Unidade III

ATIVIDADE

Você aprendeu que as figuras de linguagem são formas de expressão que consistem no emprego de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele que convencionalmente são empregados são recursos estilísticos.

Nos textos a seguir identifique as figuras de linguagem dizendo que palavras ou trechos foram tomados em sentido conotativo e justifique dizendo por que caracteriza-se pela figura de linguagem indicada:

a) "Sou ana, do dique, das docas

Da compra, da venda, das trocas, das pernas
Dos braços, das bocas, do lixo, dos bichos, das
fichas" (Chico Buarque)

Resposta: Personificação ou prosopopeia - é a atribuição de atitudes e outras características de seres animados a seres inanimados, irracionais ou abstratos.

Aliteração = repetição de fonemas.

b) "Ha quem diga que a vida da gente é um nada no mundo
É uma ponta é um tempo que não dá um segundo
É o sopro do criador, numa atitude de repleta de amor" (Luiz Gonzaga)

Resposta: Antítese - é a figura de linguagem evidência a oposição em sentido contrário das palavras ou idéias.

c) "Arrisquei muita bragaada
na esperança de outro mar
Hoje sou carta marcada
Hoje sou fogo de azar" (Chico Buarque)

Resposta: Eufemismo: substituição de uma palavra afim de suavizar a idéia.
Há também a figura A metáfora

d) "Entre as cidades com suas agitações e aventuras, o céu, em que as estrelas pestanejam através de uma atmosfera limpa e sossegada..." (Machado de Assis)

Resposta: Metonímia: é a relação de proximidade de sentido entre elas.
personificação

e) "Quando a indesejada das gentes chegar
(não sei se dura ou corável)
Talvez eu tenha medo
Talvez sorria e diga!

Aluna:

Disciplina: Língua Portuguesa II

Tutora:

UNIDADE IV — Pontuação, ortografia e crase.

Para você interagir.

Para quem é o presente?

Os avós saíram em viagem. Sua ausência duraria aproximadamente dois meses, pois visitariam na Itália seus parentes, os quais não viam há 20 anos. Mas antes de viajar, a avó deixou um presente. Não disse para quem era, mas, no pacote, havia um cartãozinho em que ela havia escrito quem era o destinatário do presente.

Após a partida, reuniram-se o filho, a nora, os netos e Renata, sua melhor amiga, para ler o cartão e saber de quem era esse pacote enorme e tentador.

O filho leu a mensagem, e era evidente que sua mãe havia deixado o presente para ele. Todos iam saindo decepcionados, quando Renata gritou:

- Um momento! Eu sabia que Sara não ia fazer isso comigo, afinal, sou sua melhor amiga.

E acrescentou com um sorriso de triunfo.

- Escutem isto.

Então leu o cartão em voz bem alta, e ninguém pode duvidar: o presente era para

ela.

A esta altura dos acontecimentos, todos pegaram o cartão e viram que ninguém estava mentindo.

Vamos ver se você descobre o mistério.

O cartão era este:

este presente é para meu neto, não para minha neta, também não penso em dá-lo para Renata. minha melhor amiga não é para meu filho, jamais será dado para minha nora Elisa.

Rescreva esse bilhete pontuando-o. Use os sinais que quiser: pontos, vírgula, ponto e vírgula, reticência, dois pontos, pontos de interrogação, de exclamação etc., de modo a receber o presente a pessoa que você quiser: os netos, a nora ou Renata.

Este presente é para meu neto, não para minha neta. Também não penso em dá-lo para Renata. "minha melhor amiga"

Não é para meu filho, jamais será dado para minha nora. "Elisa"

Ex: de novos textos ou frases, que mudando a pontuação, muda o significado.

a) Não Conderno.

Não, Conderno.

b) Maria toma banho porque sua mãe pega a toalha disse ela

Maria toma banho porque sua mãe, pega a toalha, disse ela.

ATIVIDADE

Você já leu contos para crianças? e seguir, você encontra trechos de alguns deles.

Leia-os com atenção, pois, em seguida, você terá uma tarefa para resolver.

Agora responda:

Quais são os sinais de pontuação utilizados por esses diferentes autores para introduzir a fala de um personagem e o comentário do narrador durante a fala do personagem? Justifique.

1 - Em "A sereiazinha": ..., vírgula, ponto final.

Aspas - neste caso está indicando ~~a fala~~ de um personagem.

Vírgula - a vírgula está sendo utilizada para marcar a alteração na sequência dos termos da oração

ponto - está indicando o final da frase declarativa.

2 - Em "Dito e Feito":

Travessão - Está apresentando o início da fala do personagem

Ponto de exclamação - está indicando estado emocional e indicando a ordem dos fatos.

3 - Em "pezinho - espalhado"

Travessão - Está apresentando o início da fala do personagem

Vírgula - oração subordinada sempre é separada por vírgula.

Ponto de interrogação - O ponto de interrogação está sendo usado por ser frase interrogativa direta.

Ponto de exclamação - Está indicando a surpresa, por ver Anina aprender a voar.

Ponto - está indicando o final da frase.

4 - "Papai urso e os ursinhos travessos"

Aspas - neste caso está indicando a fala dos personagens.

Vírgula - está sendo usada para sepa-

rar as orações coordenadas.

Ponto - Esta sendo usado porque terminou a frase.

Ponto de exclamação - Esta indicando a ordem dada pela lebre castanha.

Fim

Obs: "A unidade II, foi em outro envelope"

ALUNA:

TURMA:

TUTORA:

DISCIPLINA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Madalena todos os sacrifícios que temos são momentos de grandes aprendizados de vida e valores novos assimilados.

Enquanto mulheres, que somos com certeza as dificuldades foram ainda maiores, mas pela determinação e compromisso com o ser humano e pessoa que você se tornou, o exemplo fica para aqueles que compartilham sua amizade e família.

Em suas atividades percebo que compreendeu e interpretou corretamente o que está proposto nelas, mas também transparece em suas argumentações o prazer em realizar novos desafios junto a educação.

Sucesso e parabéns!!

Suas notas:

Aula Intermediária: 1,50

Unidade 2 : 0,75

Unidade 4 : 0,75

Fórum 1: 1,50

Fórum 3: 1,50

Total: 6,0 + prova ?

UNIDADE ①

TUTORA:

Aluna:

RA:

Disciplina: Fundamentos e métodos do Ensino da Educação Física.

Polo:

3º ano de Pedagogia EAD.

[Assinatura]
26/10/19

Interatividade: — Com base no estudo da unidade ①, discuta com os seus colegas e tutor, no Fórum, o papel social e a função que a Educação Física desempenha hoje no âmbito escolar.

Resp. Com a industrialização e fortalecimento do capitalismo, que na Europa no século XIII se deu mudanças socioeconômica e política pela situação em que se encontrava o continente. A partir daí a Educação Física tomou sentido todo especial, pois os trabalhadores, tinham de cuidar de seu físico e saúde para se condicionar ao campo de trabalho. Como se vê a muito tempo que a educação física abrange os processos formativos para o desenvolvimento da vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e manifestações

credeal

culturais.

A Educação Física tem nesta década a proteção da (LDBEN) nº 9.394/96, tendo também a finalidade de educar para o lazer fornecendo um repertório de atividades que possibilitam ao aluno usufruir do lazer em seu cotidiano dentro e fora da escola. Possibilitando a inclusão de qualquer aluno independentemente de cor, etnia, religião, gênero, idioma e idade etc...

Sendo, assim nenhum aluno pode ser excluído de qualquer aula, dando o direito mesmo aos portadores de necessidades educacionais especiais como: motoras, auditivas, visuais, respiratórias.

Assim, nas aulas de Educação Física, os alunos exercem autonomia com respeito valorizando as diversidades, tanto cultural, quanto étnica, física e de gênero, tendo nesta atividade como algo que irá enriquecer as relações escolares e em sua vida social. Sendo a Educação Física que deve primar pela diversificação de atividades corporais, promovendo a formação do cidadão.

- A Educação Física nas escolas permite aos alunos que participem de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas em relação ao próximo, reconhecendo e respeitando as características físicas de si próprio e dos outros, sem qualquer tipo de discriminação.

- Faz com que haja, um respeito mútuo, dignidade e solidariedade por meio de atividades esportivas, não permitindo violência.

CONCLUSÃO PESSOAL: Essa disciplina me escla-
receu diversas dúvidas a respeito da Educa-
ção Física e me fez, tomar grandes decisões
no meu cotidiano, também me mostrou
a grandesa de integrar família, alunos e
escola. principalmente estando tirando os
jovens da marginalidade e das drogas,
dando-lhes uma vida digna.

meu Perfil: Tenho 59 anos, trabalho a 4 anos
em uma creche. Cursei a supletivo, as necessidades
me obrigaram a tomar rumos diferentes em
minha vida. Foi bom, porque me tornei uma
pessoa realizada, pois aqui estou, depois de
tanto sacrifício no 3º ano de Pedagogia.

- Achei que com um salário mínimo
não conseguiria tanto!

Professora: Obrigada

Beijos

Grupo →

Unidade 2

Tutora:

Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino da Educação Física.

Polo:

Aluna:

3º Ano de Pedagogia EAD.

ATIVIDADE: Elabore um plano de aula para alunos da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

"Plano de Aula"

1- Público alvo: Infantil III - alunos de 5 anos.

2- Objetivos:

- Entender regras do jogo
- Participação e situação que envolva a combinação de algumas regras de convivência em grupo.
- Aproximação da função social do esporte, através de registro durante a interação durante a aula.

3- Conteúdo: Futebol para a pré-infância.

4- Metodologia: Será desenvolvido através

de um planejamento inicial, reunindo as crianças numa roda de conversa para as devidas explicações das regras do FUTEBOL.

Em seguida prepararemos o para a atividade. Como o chão é áspero, para evitar acidentes o futebol será com as crianças sentadas sobre um sinal feito no chão, que pode ser com giz ou fita crepe. Será formado duas equipes com coletes de cores diferentes. Usaremos somente as mãos essa será uma das regras, passaram a bola de uma criança para a outra até chegar ao gol desejado.

5 - Materiais utilizado: 1 -> bola leve


2 -> Traves (para se fazer o gol)

Fita adesiva ou giz para marcar o chão.

1 apito para anunciar as faltas.

6 - Avaliação: O professor através de observações estará avaliando o interesse e capacidade física de cada aluno, sempre incentivando-os para que a atividade se torne interessante, e que as crianças tomem gosto pelo esporte.

Obs: Sem imposição do professor.


26/10/09

Unidade ③

TUTORA:

Aluna:

Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino da Educação Física.

Polo:

3º ano de Pedagogia EAD.

Interatividade: Com base nessas afirmativas, discuta com seus colegas e tutor como deve ser desenvolvido o trabalho do educador físico, considerando as quatro tendências:
- Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivismo e crítico superadora.

Resp: O educador físico deve estar preparado para concluir sua tarefa de educador físico abordando as quatro tendências. A psicomotricidade com atividades voltadas para crianças com necessidades especiais a qual nos mostra a importância desse profissional tendo com base em seu trabalho a formação da criança assegurando o seu desenvolvimento funcional, abrangendo o seu total (cognitivo, afetivo, social, motor e físico) e não apenas a dimensão motora.

É muito importante que o professor de Educação Física dê aulas voltadas a percepção,

lateralidade; orientação espaço-temporal;
e visual e motora; esquema corporal.

Desenvolvimentista - O professor deve desenvolver atividades abordem o movimento motor da criança através do movimento, cuidando para que as atividades seja de acordo com as faixas etárias.

Exemplo: Futebol para criança de 5 anos deve ser sentado, para evitar acidentes.

Através do constructivismo o professor poderá resgatar, brincadeiras de roda, jogos com regras, rodas cantadas, entre outros, sempre usando o próprio conhecimento que a criança possui ao entrar na escola.

Exemplo. O professor poderia perguntar se as crianças já brincaram de amarelinha e partindo da experiência, pedir que cada uma exponha o seu jeito de jogar. Em seguida os outros alunos poderiam experimentar as diversas formas do jogo, inventariam maneiras novas de brincar.

A abordagem Crítico-Superadora tem como proposta de uma pedagogia que busca responder a determinados interesses de classe.

Nessa perspectiva ela é:

- Diagnóstica, porque remete a construção e leitura dos dados da realidade;
- Judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.
- Teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção.

Aula de equilíbrio, determinação e movimento. Com 2 grupos - idade - 5 anos infantil III

Materiais usados:

① madeira de 20 centímetros de altura, 3 metros de comprimento, 20 de largura; (Bem fixa no chão)

① bombole;

① colchão de plástico.

Metodologia: Expliquei para as crianças como seria as atividades:

- A barra de madeira - Cada criança, andaria sobre a barra, equilibrando seu corpinho para não cair;

- Com o bombole, a criança, gira na cintura;

- Em seguida de 2 cambalhotas no colchão e voltar para o lugar.

Essas atividades seria feito por todos os alunos do grupo. O tempo da realização dos exercícios seria marcado pela professora.

No decorrer da aula observei as crianças através da participação de cada uma, e do gosto pela educação física.

Fim

Unidade (4)

Aluna:

Tutora:

Polo:

Disciplina: Fundamentos e Métodos do Ensino da Educação Física.

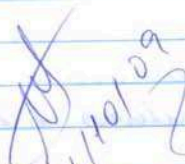
Atividade: - Elabore um texto, discutindo criticamente como deve ser feita a avaliação em educação Física.

Resp: Na educação física a avaliação deve ser feita através do domínio motor e também as dimensões cognitivas e atitudinal. Porque é dando-se aula de educação física que o professor observa a competência, habilidades motoras, capacidade física e os valores de um aluno, e é avaliando esses itens que podemos enfatizar uma ou outra. Avaliando um aluno estamos diagnosticando as situações do ensino e aprendizagem garantindo a aprendizagem por parte do aluno. Como professor de educação física não devemos querer transformar os alunos em iguais, porque o igual não oferece troca, o que deve ser igual são os direitos, as oportunidades, os pensamentos e as opiniões. No primeiro ciclo - deve ser avaliado:

- se ele enfrenta desafios corporais durante os jogos e brincadeiras, se participa das atividades respeitando as regras, se tem um introsamento total com os colegas, interagindo e auxiliando-os quando necessário, aceitando do colega com maior competência.

No segundo ciclo - o aluno é avaliado sobre a aceitação dos limites, regras impostas pelas atividades nas diversas situações de um jogo, sempre colaborando com os colegas; reconhecendo os benefícios que (que) esta disciplina trás para a saúde.

Como vimos o professor de educação física, deve agir de maneira diferenciada, nos ciclos.


26/10/09

Nome:	Curso: Pedagogia																									
Protocolo:	Disciplina: Alfabetização I																									
Postagem da Aluna: 11/08/2007																										
Turma: DGLP0701SJCC	Professora:																									
<p>Olá A Paz!</p> <p>Unidade IV: Estou orgulhosa por você ter realizado a atividade com êxito total. Amei as variações, pois estão de acordo com o nível conceitual linguístico de cada dupla.</p> <p>Interatividades: Simplesmente amei.</p>																										
Sua Nota foi:	<table border="1"> <tr> <td>Atividade – Unidade I</td> <td>Valor: 1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Atividade – Unidade III</td> <td>Valor: 1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Atividade – Unidade IV</td> <td>Valor: 1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Interatividade – Unidade I</td> <td>Valor: 1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Interatividade – Unidade II</td> <td>Valor: 1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Interatividade – Unidade IV</td> <td>Valor: 1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Avaliação Final</td> <td>Valor: 4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Total (até o presente momento)</td> <td></td> <td>6</td> </tr> </table>	Atividade – Unidade I	Valor: 1	1	Atividade – Unidade III	Valor: 1	1	Atividade – Unidade IV	Valor: 1	1	Interatividade – Unidade I	Valor: 1	1	Interatividade – Unidade II	Valor: 1	1	Interatividade – Unidade IV	Valor: 1	1	Avaliação Final	Valor: 4		Total (até o presente momento)		6	
Atividade – Unidade I	Valor: 1	1																								
Atividade – Unidade III	Valor: 1	1																								
Atividade – Unidade IV	Valor: 1	1																								
Interatividade – Unidade I	Valor: 1	1																								
Interatividade – Unidade II	Valor: 1	1																								
Interatividade – Unidade IV	Valor: 1	1																								
Avaliação Final	Valor: 4																									
Total (até o presente momento)		6																								
Abraço.	Professora																									

Aluna:

369

Disciplina: Alfabetização I

Tutora:

Polo: — 1º ano de Pedagogia

UNIDADE I

Interatividade:

Faça um relato sobre sua experiência enquanto professor alfabetizando. Caso não tenha experiência faça um relato sobre como você foi alfabetizado.

Resp: Minha alfabetização se deu pelo método tradicional. Isto é na concepção empirista em que era depositado na mente do aluno um acúmulo de informações, na expressão de Paulo Freire onde ele dizia em sua metáfora "Educação Bancária" de uma escola o que se pretendia sacar exatamente aquilo que se "depositou" na cabeça do aluno. Nessa concepção ia juntando as informações e percebendo as ligações entre elas:

Ex: ba - be - bi - bo - bu
ma - me - mi - mo - mu

ba ba
ma ma

a - abelha

e - elefante

i - ilha

o - ovo

u - uva

Na minha época era um só professor até

O quarto ano primário, como se dizia na
década de 50 e 60.

Fim

Alma:

3.

TUTORA:

Disciplina: Alfabetização I - 1º ano Pedagogia.

Variações - UNIDADE IV

Música: "O pintinho amarelinho"

O pintinho amarelinho

bate aqui na minha mão,

na minha mão,

quando quer comer bichinho,

com seu pézinho ele cisca o chão,

ele bate as asas

ele faz piie, piie, e tem muito medo do gavião

Obs: Escrever algumas palavras e pedir que os alunos as coloque na casinha.

Ex:

p	i	u	p	i	u
---	---	---	---	---	---

PiU

PiU

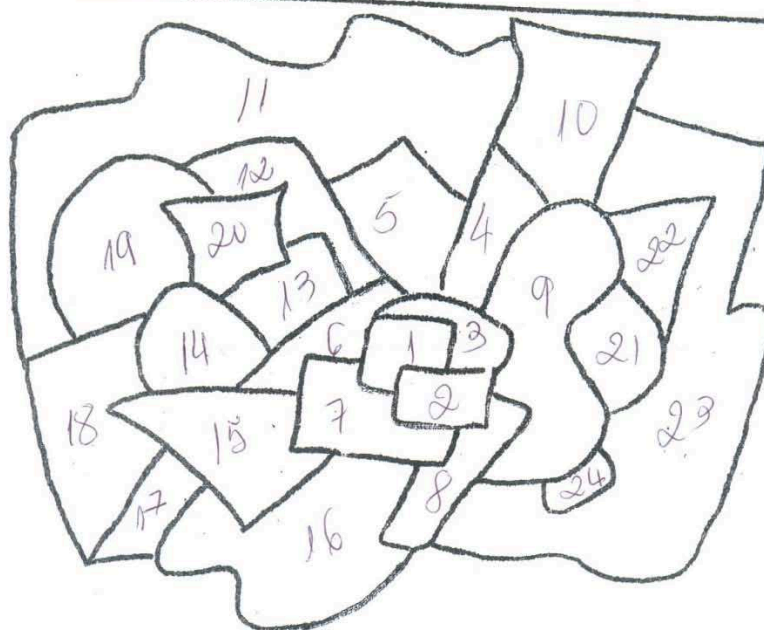
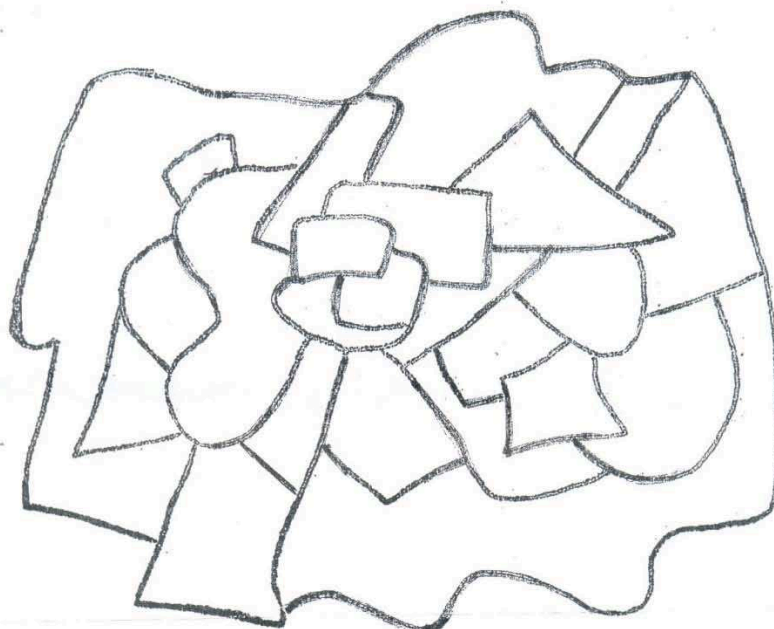
Desenhar uma mão onde vai caber o piie, piie, etc...

Aluna:
Dieplina
Tutora:

UNIDADE 1

agrupamento	<p>1- Mariana e Alfredo (pré-silábica e silábica com valor sonoro)</p> <p>2- Bianca e Júlio (silábica sem valor sonoro e silábica alfabética)</p> <p>3- Caroline e Fábio (silábica com valor sonoro e alfabética)</p> <p>4- Letícia e Jordan (silábica com valor sonoro e alfabética)</p> <p>5- Cassio e Taís (silábica alfabética e pré-silábica)</p>
Variação	<p>As variações podem ser feitas pelo professor quando houver necessidade. Quando o agrupamento não estiver dando resultados.</p> <p>Obs: O pintinho Amarelinho (variação folha à parte.)</p>
Possíveis intervenções	<p>O professor poderá intervir de acordo com o interesse e desempenho dos alunos em sua aprendizagem. Intervenções como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontar a história (escolher uma história da lista) - Utilizar letras móveis e letras justas para compor o título da - Propor uma atividade para o aluno, escrever mesmo que de forma convencional o título da história. - Utilizar o erro do aluno como uma construção e melhoria de seus conhecimentos.

Jogo das 4 Cores



ALUNA:
CURSO: LIC. PEDAGOGIA
DISCIPLINA: ORG. FUNC. ENSINO BÁSICO
TURMA: DGLP0701SJCC

RA: 1018969

INTERATIVIDADE 3

Você mostrou que compreendeu bem a importância destes órgãos colegiados participarem efetivamente dos acontecimentos do cotidiano escolar. Atualmente o que se observa é que estes órgãos só existem no papel e as decisões cabem ao gestor. Isto tem que mudar!

ATIVIDADE 3

Podemos perceber a total falta de competência e responsabilidade do professor dado como exemplo no texto. Ele demonstra, através de suas atitudes, total falta de comprometimento com a educação, seu objeto de trabalho.

Não dá valor ao trabalho de interdisciplinaridade, tão enriquecedor e importante, preferindo fazer seus planos de atividades sozinhos. Quando deixa de contribuir na construção conjunta das atividades da escola, perdem todos, mas principalmente ele, que deixa de adquirir valiosos conhecimentos com as trocas de experiências.

Não estimula seus alunos a participarem da aula, trazendo suas dúvidas e contribuições particulares. Seu método de ensino é antigo e está muito aquém do que se espera dele. É fundamental ter um bom relacionamento com os alunos, criar um clima de empatia na sala de aula, incitando os alunos a interagirem com o todo, de forma criativa.

O professor precisa ser consciente do seu importante papel, ele é o mediador, formador de opiniões e tem uma responsabilidade muito grande na formação dos alunos, precisa estar preparado para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, garantindo um ensino de qualidade.

Suas colocações estavam bem fundamentadas e de acordo com o solicitado. Muito bem!

Nota I!

ATIVIDADE 4

Sempre afirmo que todos os docentes e gestores devem conhecer profundamente o ECA, pois sabemos que a fama deste estatuto é de que ele só protege as crianças e adolescentes, mas pode-se perceber que aí também constam os deveres das crianças, adolescentes e pais. Este lado é pouco explorado e quando algum pai vem para a escola

“pedir satisfações” e prof. argumenta sobre estes deveres, os pais param p/ refletir e muitas vezes percebem o quanto deixam de cumprir com seus deveres. Sempre que você tiver algum problema recorra ao ECA. Sua nota nesta Atividade também será 1!

Aluna:

RA:

Diciplina: Organização e Funcionamento da Educação Básica

Tutora:

1º ano de Pedagogia (EAD) -

S.P.

UNIDADE III

Para você interagir:

Discuta e argumente a seguinte questão:

De que modo podem ser implementados práticas colegiadas na escola que favoreçam a ampliação dos espaços de decisão? Como pode ser incentivado o envolvimento dos diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico?

Resposta:

O estudo da disciplina Organização da Educação Básica tem por finalidade orientar os futuros e atuais professores sobre o que é realmente ser um educador, para isso a Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com a finalidade de pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho, inclusive o trabalho de trabalhador.

No art. 12 da Constituição tem a incumbência de respeitar as normas do sistema de ensino, elaborando e executando propostas pedagógicas,

modal

administrar o pessoal e a parte financeira, assegurar os dias letivos, zelar pelo cumprimento do plano de trabalho, promover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento, articular-se com a família, informar os pais sobre a frequência e o rendimento do aluno. Dentre tantas funções a serem desenvolvidas está a principal que é zelar pela aprendizagem do aluno.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei Federal de 1996 (9.394)) exigiu a atualização das normas regulamentadora do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, fortalecendo as condições das escolas, dando a elas a possibilidade de se organizar e tomar suas próprias decisões, com a elaboração de documentos importantes, tais como: O Regime escolar, o Plano de Gestão, o Projeto Político-Pedagógico, com a elaboração de documentos que implementam práticas coletivas na escola, ampliando os espaços de decisão, incentivando os diversos segmentos na elaboração de projetos pedagógicos, facilitando o trabalho do educador.

ATIVIDADE

Analyze a seguinte situação conforme sua visão de futuro professor:

Resposta:

A atitude do professor Marcelo nos faz refletir sobre o papel de um educador no âmbito escolar. Nesse contexto a

LDB prevê alguns princípios que devem nortear o trabalho docente. Na Lei Diretrizes e Base Nacional de 9.394/96 no Art 13 Os docente incumbi-se-ao de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

15/11/07.

Fim

Aluna:

RA:

Disciplina: Organização e Funcionamento da
Educação Básica.

Tutor:

1º ano de Pedagogia (EAD) - S.P.

UNIDADE IV - Estatuto da criança e do adolescente.

ATIVIDADE

Vamos aplicar o ECA a uma situação que pode ocorrer nas escolas. Desse modo, você estará identificando não apenas suas responsabilidades na garantia dos direitos preconizados pelo ECA, mas também os direitos da criança e do adolescente dentro dos princípios preconizados por esse estatuto.

Resposta:

Em nossa escola, situações, podem ocorrer, podendo responsabilizar os direitos preconizados pelo ECA, mas também pelo direito da criança e do adolescente preconizado pelo estatuto.

A professora poderá convencer a diretora, agir corretamente, apresentando e fazendo-a ver o que diz o estatuto da criança e do adolescente, perante o ECA e as Seis Diretrizes e Base que faz com que as instituições de ensino tenha como resolver inúmeros problemas relacio

nadas às situações sociais, política e pedagógica.

ECA - Capítulo VI - Do programa de atendimento à criança e ao jovem adolescente em situação de risco.

(Lei nº 4183, de 28 de abril de 1992)

Art. 181. Compete ao município a implementação do Programa de Atendimento à Criança e ao Jovem, destinado a prestar assistência às pessoas, dos sete anos de idade aos dezeto anos, que estejam sob situação de risco.

Parágrafo único. Considera-se em situação de risco pessoal e social a criança ou o adolescente:

IV - que frequente habitualmente ou resida em ambiente prejudicial à sua formação moral;

V - vítima de maus tratos, opressão, exploração ou abuso sexual impostas pelos pais ou responsáveis;

VI - dependentes de bebidas alcoólicas, substâncias, entorpecentes, medicamentosas, tóxicas ou outras potencialmente prejudiciais à saúde, sem atendimento adequado pelos pais ou responsáveis;

Eu, como um ser humano sensível
nesta situação eu agiria como um cidadão
normal, "faria uma denúncia anônima,
depois de mostrar com clareza a diretora
o estatuto da criança e do adolescente.
que citei anteriormente.

16/11/07

Fim